

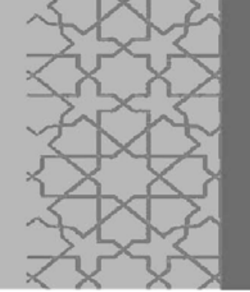
إستراتيجية مقترحة في ضوء
المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي
لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

جامعة الإمام محمد بن سعود الأسلامية





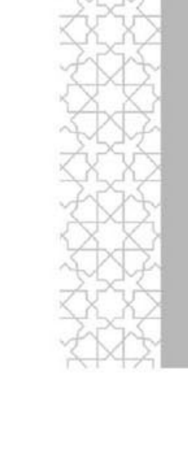
مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الرابع والعشرون
رجب ١٤٣٣هـ



www.imamu.edu.sa
e-mail: journal@imamu.edu.sa



إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

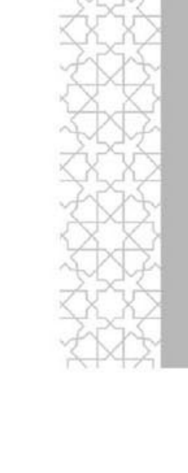
تحديد مهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. تحديد الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة، والتي لها علاقة بتنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين. تحديد خطوات وإجراءات الإستراتيجية التدريسية المقترحة التي تُعد في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين.

التحقق من أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي: (الحرفي– التفسيري– الاستنتاجي– التقويمي– المهارات ككل) لدى الدارسين.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

تحديد مهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. تصميم إستراتيجية مقترحة (الإستراتيجية السمعية التواصلية)، والتي أُعدت في ضوء المدخل التواصلي، مع تحديد: أسسها، وخطواتها، وإجراءات تطبيقها. إعداد اختبار فهم المسموع والذي أُعد في ضوء المدخل التواصلي، وتطبيق هذا الاختبار: قبليا، وبعديا على الدارسين. أثبتت الدراسة فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي بمستوياته المختلفة التي حددتها الدراسة الحالية، وهي: (الحرفي– التفسيري– الاستنتاجي– التقويمي– المهارات ككل) لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، حيث ازدادت مهارات الدارسين الاستماعية؛ مما مكنهم من التفاعل الإيجابي مع المواقف التواصلية المختلفة؛ وذلك لأنهم أصبحوا يتعلمون مهارات الفهم السمعي من خلال مواقف حقيقية يمكن أن يتعرضوا لها في حياتهم، وبالتالي صار لما يتعلمونه معنى وقيمة لديهم؛ مما زاد دافعيتهم وإقبالهم على التعلم والمشاركة الإيجابية في الدرس الاستماعي.





مقدمة:

الإنسان اجتماعي بطبعه؛ فهو لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الآخرين، وإذا فرضت عليه الظروف ذلك، فإنه يسعى جاهدا لإيجاد وسائل يتواصل بها مع الآخرين، وكان من نتيجة هذا السعي الجاد، تلك الثورة والنهضة البارزة التي أفرزتها الحضارة الحديثة في مجال التواصل الإنساني؛ حتى صار العالم الآن كالقرية الصغيرة التي يسهل تواصل أفرادها مع بعضهم البعض.

وتبرز اللغة كوسيلة من وسائل التواصل البشري، فهي أداة التفاهم وتبادل الخبرات والمصالح بين البشر، كما أنها وسيلة الاتصال بين الأفراد والجماعات، فبدونها يصعب التواصل والتفاهم بين الشعوب، فالتواصل اللغوي وسيلة الإنسان لتبادل الخبرات والمعارف ونقل الحضارات من مجتمع إلى مجتمع آخر، كما أنه مقياس تقدم الأمم وتطورها، فبمقدار ما لدى الأمم من مقدرة على التواصل مع الآخرين، تتحدد درجة رقيها الثقافي، وحصيلتها من الحضارة الإنسانية، ومكانتها بين شعوب الأرض.

ولهذا يحظى التواصل اللغوي باهتمام كبير من قِبَلِ المتخصصين في تدريس اللغة، ذلك الاهتمام الذي يوضح أهمية التواصل اللغوي في التفاعل بين الناس؛ فهو الذي يحقق للفرد التفاعل مع الآخرين من أجل تلبية احتياجاته وتحقيق أهدافه، فالتواصل اللغوي هو وسيلة التفاعل بين أفراد المجتمع، وبدونه لا توجد حياة اجتماعية حقيقية. (محمد السيد أحمد،٢٠٠٧م،٤٨)

ويعد المدخل التواصلي مدخلا تعليميا وظيفيا يقوم على تعليم اللغة من خلال مواقف حيوية واقعية يستطيع فيها الدارسون ممارسة اللغة من خلال مهارات أربع، هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وذلك سعيا للتفاعل والتواصل في سياق لغوي سليم. (Pattison،١٩٩٢،١٣)

ويقوم المدخل التواصلي في تعليم اللغة على عدة أسس وركائز رئيسة، أهمها ما يلي:

- يتم تعلم اللغة في هذا المدخل من خلال مواقف اتصالية يتعرض لها الشخص في مواقف اجتماعية متعددة، فاللغة يتم تعلمها من خلال الاتصال باللغة، وليست اللغة هي التي تُعَلِّم الاتصال.

- الممارسة أساس تعليم اللغة، حيث لا يتوقف إتقانها على حفظ القواعد والتراكيب، بل يتوقف على إعطاء الدارسين الفرصة الكافية للممارسة والتدريب على فنونها وأساليبها المختلفة.
- التدرج في الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للدارس؛ حتى يتمكن من استخدام اللغة في مواقف الحياة المختلفة، والذي يحدد الوظائف اللغوية المراد تعليمها للدارس هو الموقف التواصلي الذي يتعرض له الشخص؛ مما يؤكد مبدأ وظيفية اللغة.
- يستعين المعلم في هذا المدخل بمختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل اللوحات، والصور، والأشرطة المسموعة والمرئية، وأصوات الناطقين باللغة الهدف، والأدوات الحقيقية، والنماذج الحسية؛ وذلك لإيجاد بيئة حقيقية، أو قريبة من الحقيقة.
- تعدد أدوار المعلم؛ فهو: المبتكر، والميسر، والموجه، والمشرف، والمشارك في كثير من الأنشطة.
- التكامل بين مهارات اللغة:الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة،؛ لأن الموقف الاجتماعي التواصلي يستدعي كل هذه المهارات، إلا أن الموقف هو الذي يحدد غلبة مهارة على أخرى في ظل ظروف الموقف الاجتماعي. (فتحي يونس،٢٠٠١م،١٦٢)، (منيرة الصعيدي، ١٩٩٤م، ٢٨٥)، (هداية إبراهيم، ٢٠٠٨م، ٢٠٥-٢٠٦)

ومما سبق يتضح أن اللغة ينظر إليها في ضوء المدخل التواصلي على أنها مهارات حيوية تستخدم عناصرها اللغوية، من: أصوات، ومفردات، وتراكيب، وقواعد ككل متكامل دون فصل بين هذه العناصر التي تستخدم في سياقات تواصلية حقيقية؛ بهدف الممارسة الحقيقية للغة وصولا إلى اكتسابها وتعلمها والقدرة على التواصل بها في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها مستخدمو اللغة؛ مما يدل على أهمية المدخل التواصلي في تعلم اللغة بكل مهاراتها المختلفة: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وهذا ما أكده العديد من الدراسات. (رشدي طعيمة، ومحمد مناع، ٢٠٠٠م)، (علي مدكور، ١٩٩٥م)، (فتحي يونس،٢٠٠١م)، (فايزة السيد، ١٩٩٨م)

وباعتبار أن الاستماع أحد مهارات اللغة العربية ينبغي العناية بتنميته والتدريب عليه، خاصة وأنه أهم هذه المهارات؛ حيث يمثل نقطة الانطلاق في تعلم الفنون الأخرى، فلولا

الاستماع ما استطاع الإنسان التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، فمن خلال الاستماع يستطيع الإنسان اكتساب اللغة بكل عناصرها، حيث يتمكن من تعرف أصوات اللغة، وفهم معاني المفردات، واكتشاف القوانين التي تحكم بناء التراكيب والجمل والعبارات، كما أنه من خلال الاستماع يتمكن من فهم الثقافة التي تحيط باللغة؛ ومن ثَمَّ يستطيع الإنسان التواصل اللغوي مع الآخرين.

وتزداد أهمية الاستماع في وقتنا الحاضر نتيجة للتطور الهائل في وسائل الإعلام المرئي والمسموع، وتعدد القنوات الفضائية وتنوعها؛ مما يلقي العبء الأكبر على مهارات الاستماع؛ لكي يميز المستمع ما يسمعه ويتفاعل معه، ويصل من خلاله إلى النتيجة التي يرغب فيها (محمد السيد أحمد،٢٠٠٧م،٥١) . فالإنسان يقضي ٧٠% من ساعات يقظته في نشاط لغوي تتوزع بالنسب التالية: ١١% للكتابة، و١٥% للقراءة، و٣٢% للتحدث، و٤٢% للاستماع (يحيى جبر،١٩٩٢م، ١٢٥، ١٢٦). ففي الحياة اليومية يُستعمل الاستماع أكثر من أي مهارة أخرى؛ مما يؤكد أهمية الاستماع، ويبين دوره البارز في تبادل الخبرات والمعارف.

وقد أكد العديد من الدراسات والبحوث أهمية الاستماع ودوره البارز في اكتساب اللغة وإتقان مهاراتها الأخرى، وضرورة الاهتمام بتنميته من خلال إستراتيجيات تدريسية فاعلة، والعمل على تصميم برامج لغوية متنوعة تساعد الدارسين في التدريب على مهاراته، والارتقاء بها لديهم.(يحيى عريشي،١٤١١هـ)، (مصطفى رسلان،٢٠٠٧م)، (محمد زين العابدين،٢٠٠٣م)، (محمد صالح الشنطي،٢٠٠٣م)، (علي مدكور،١٩٩٠م)، (عفراء إبراهيم،١٩٩٠م)، (المهدي علي البدري،١٩٩٠م)

وقد أظهرت دراسة "أندرباكي" (Underbakke،١٩٩٣، ٨٩: ٦٧) التي أجريت على طلاب يابانيين يتعلمون اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية أن تعرضهم لبرنامج استماعي مكثف كان له تأثير بارز في تحسين النطق لديهم، وتعزيز القدرة على الفهم.

كما بينت الدراسة التي قام بها "دناهير" (Danaher،١٩٩٦) أن التدريبات المكثفة في الاستماع تهيئ المتعلم لاكتساب اللغة بطريقة أكثر فعالية، فهي تعتبر المدخل الأول في تعلم اللغة واكتسابها وإتقان مهاراتها.

كما أوصت دراسة " الهزاع" (هدى الهزاع،١٤٢٢هـ، ١٩٣-١٩٤) بضرورة إعطاء فهم المسموع اهتماما بارزا؛ لأهميته بالنسبة لتعليم اللغة، وذلك من خلال تصميم برامج وإستراتيجيات تدريسية خاصة تُعنى بالتدريب على هذه المهارة والارتقاء بها لدى الدارسين.

كما أوصت دراسة "مشهور" (عبدالخالق آل مشهور،٢٠١٠م، ١٧٥) بضرورة إعداد مناهج لتعليم فن الاستماع بحيث تكون لدى المعلم والدارس رؤية علمية واضحة لتعليم وتعلم هذا الفن، وضرورة تدريب الدارسين على مهارات الاستماع بمختلف أنواعها من التمييز السمعي، وفهم المسموع، والاستماع الناقد، والاستماع التذوقي، والاستماع الإبداعي.

وتبرز أهمية خاصة للاستماع عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث إن الدارسين لا تتوافر لهم فرصة اكتساب اللغة بصورة طبعية مثل الناطقين الأصليين للغة الذين يتعرضون للغة ويستمعون إليها في كل مكان؛ ومن ثَمَّ فإن هؤلاء الدارسين يحتاجون إلى الاستماع إلى اللغة في مواقفها الحقيقية التي سيتعرضون لها عند تواصلهم بهذه اللغة في المواقف التواصلية المختلفة.

وقد أوصت دراسة " عريشي" (يحيى عريشي،١٤١١هـ،٢٥٦) بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وإدراج فن الاستماع ضمن برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لتدريبهم على الإستراتيجيات الملائمة لتدريس الاستماع وتنمية مهاراته لدى الدارسين.

وبالرغم من تلك الأهمية للاستماع وفهم المادة المسموعة، وعلى الرغم من أنه يعد الفن الأول من فنون اللغة، إلا أنه يلقى إهمالا من كثير من المعلمين، ولا يحظى بالأهمية التي تتناسب معه، وحتى عند تدريس المعلمين له، فإنه يدرس بطرائق تقليدية لا تمكن الدارسين من الاستفادة الكاملة مما يقدم لهم من خبرات لغوية.

وقد أحس الباحث بهذه المشكلة من خلال ما يلي:

(١) الخبرة الشخصية للباحث: حيث يعمل الباحث في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد لاحظ الباحث أن الدارسين يعانون من قصور في مهارات الفهم السمعي؛ مما يؤثر في اكتسابهم للغة، وفهمهم لتراكيبها.

(٢) نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مهارة الفهم السمعي، والتي أكدت ضعف الدارسين في هذه المهارة، واحتياجهم لإستراتيجيات حديثة في تدريس هذه المهارة لهم، وتنميتها لديهم. (محمد السيد أحمد، ٢٠٠٧، ٥٥)، (يحيى عريشي،١٤١١هـ،٢٥٦)، (ناصف عبد العزيز، مصطفى سليمان، ١٩٩٥م)، (محمود رشدي خاطر وآخرون، ١٩٨٩م، ١٦٤–١٦٥)، (El Saeed El Attar :٤١، ٢٠٠٨، ٣٩)

(٣) الدراسة الاستطلاعية[1] التي قام بها الباحث، والتي اشتملت على ما يلي:

- إجراء العديد من المقابلات الشخصية مع دارسي العربية الناطقين بغيرها؛ لتعرف أهم مهارات الفهم السمعي التي يحتاج إليها هؤلاء الدارسون في مواقف الاتصال المختلفة.
- إجراء العديد من المقابلات الشخصية مع المتخصصين في تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ لتعرف أهم الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تنمية مهارات الفهم السمعي.
- ملاحظة الدارسين في بعض مواقف الاتصال اللغوي التي يستمعون فيها إلى اللغة العربية، ويتواصلون فيها مع الآخرين؛ للتوصل إلى أنسب الإستراتيجيات التي يمكن تنمية مهارات الفهم السمعي من خلالها.

وقد أسفرت هذه الدراسة الاستطلاعية عن إحساس مبدئيّ بوجود قصور في مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين الذين طبقت عليهم الدراسة الاستطلاعية، وربما كان من أسباب ذلك ضعف اهتمام المعلمين باستخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة تدربهم على الاستماع الجيد في المواقف التواصلية التي يتعرض لها هؤلاء الدارسون.

---

(١) قام الباحث بالدراسة الاستطلاعية في الفترة من ما بين شهري أبريل، ومايو سنة ٢٠٠٩م وكان عدد الدارسين الذين تمت مقابلتهم (٢٠) دارسا، وعدد المتخصصين (٨) أساتذة . وكان الحوار معهم يدور حول أهم مهارات الاستماع التي يحتاج إليها دارسو العربية الناطقون بغيرها في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة، وأهم الإستراتيجيات التدريسية التي يمكن استخدامها في تنمية تلك المهارات.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في قصور مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط[1] في مهارات الفهم السمعي في مواقف الاتصال اللغوي، مما يؤكد حاجتهم إلى التدريس لهم باستخدام إستراتيجية تنمي مهارات الفهم السمعي لديهم في مواقف اتصالية؛ مما يستدعي الاستفادة من معطيات المدخل التواصلي في: إعداد هذه الإستراتيجية، وتطبيقها على الدارسين.

ويمكن صياغة هذه المشكلة في التساؤلات التالية:

١- ما مهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

٢- ما أسس الإستراتيجية المقترحة التي تعد في ضوء المدخل التواصلي ويمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

٣- ما خطوات وإجراءات الإستراتيجية المقترحة التي تعد في ضوء المدخل التواصلي ويمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

٤- ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي ككل لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

٥- ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الحرفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

٦- ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التفسيري لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

---

(١) تتكون الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود من أربعة مستويات دراسية، وكل مستوى يمثل فصلا دراسيا، ويعد المستويان: الأول، والثاني بمثابة المستوى المبتدئ، بينما يعد المستوى الثالث بمثابة المستوى المتوسط. أما المستوى الرابع فيمثل المستوى المتقدم.

٧- ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

٨- ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التقويمي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١- تحديد مهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

٢- تحديد الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة، والتي لها علاقة بتنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين.

٣- تحديد خطوات وإجراءات الإستراتيجية التدريسية المقترحة التي تُعد في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين.

٤- التحقق من أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي ككل لدى الدارسين.

٥- التحقق من أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الحرفي لدى الدارسين.

٦- التحقق من أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التفسيري لدى الدارسين.

٧- التحقق من أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى الدارسين.

٨- التحقق من أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التقويمي لدى الدارسين.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

١- حدود مكانية: يتم تطبيق البحث الحالي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام

محمد بن سعود بالرياض.

٢- حدود زمانية: يتوقع الباحث أن يستغرق تطبيق البحث الحالي فصلا دراسيا كاملا.

٣- حدود موضوعية: يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- تطبيق البحث الحالي على الدارسين في المستوى الثالث والذين يمثلون المستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وذلك لأن هؤلاء الدارسين قد نالوا قسطا من التدريب على مهارات الفهم السمعي في المستوى المبتدئ "الأول والثاني"، مما يتيح لهم فرصة التواصل باللغة، وهذا بدوره يتمشى مع المدخل التواصلي الذي أُعِدَّتْ الإستراتيجية المقترحة في ضوئه في البحث الحالي، كما أن الدارسين يحتاجون إلى تكثيف التدريب على هذه المهارات؛ ليتمكنوا من مواصلة الدراسة بعد ذلك في المستوى الرابع الذي يمثل المستوى المتقدم في المعهد، والذي يحتاج إلى مهارات مرتفعة في مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين.
- تنمية بعض مهارات الفهم السمعي التي تندرج تحت مستويات الفهم السمعي، وهي: (الفهم الحرفي- الفهم التفسيري- الفهم الاستنتاجي- الفهم التقويمي)، دون الاهتمام بمستويي: (الفهم التذوقي- الفهم الإبداعي)؛ وذلك نظرا لأن الدارسين- عينة البحث الحالي- يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية، كما أنهم ما زالوا في المستوى المتوسط، ومهارات المستويين: التذوقي، والإبداعي أعلى من مستوى الدارسين في تلك المرحلة؛ فمهارات هذين المستويين لا تتناسب إلا مع المستوى المتقدم.

إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث الحالي فإن الدراسة تسير في إطارين، هما:

أولا- الإطار النظري:

ويشتمل على ما يلي:

١- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية.

٢- الاطلاع على الإستراتيجيات التدريسية الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية، والتي تُعْنى بالاستماع خاصة.

٣- مراجعة أهداف تعليم الاستماع عامة، ولدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها خاصة، وذلك بهدف:

- تعرف مكونات الفهم السمعي وعناصره.
- الوقوف على المواقف التواصلية التي تصلح لتدريس الفهم السمعي.
- تحديد مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- تعرف أسس ومنطلقات المدخل التواصلي في تعليم الفهم السمعي.
- تعرف أهم الإستراتيجيات التدريسية التي تندرج تحت المدخل التواصلي.
- الاطلاع على بعض الإستراتيجيات والأنشطة والتدريبات التواصلية التي تساعد في تنمية مهارات الفهم السمعي.
- الاستفادة منها في: بناء الأدوات التي استخدمت في الدراسة الحالية، وكيفية تطبيقها.

ثانيا- الإطار العملي:

ويشتمل على ما يلي:

١- إعداد استبانة بمهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلي.

٢- تحديد الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة، والتي لها علاقة بتنمية مهارات الفهم السمعي.

٣- تصميم خطوات وإجراءات الإستراتيجية التدريسية المقترحة التي تُعد في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي.

٤- إعداد اختبار فهم المسموع والذي يُعد في ضوء المدخل التواصلي، وتطبيق هذا الاختبار: قبليا على الدارسين- عينة الدراسة الحالية-.

٥- تطبيق الإستراتيجية المقترحة على الدارسين- عينة البحث-.

٦- تطبيق اختبار فهم المسموع بعديا على الدارسين- عينة البحث-.

٧- مقارنة درجات الاختبار: قبليا، وبعديا؛ لقياس مدى فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي.

٨- معالجة النتائج إحصائياً، والتوصل إلى النتائج، ومناقشتها.

٩- تقديم التوصيات والمقترحات.

فروض البحث:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم السمعي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم الحرفي لصالح المجموعة التجريبية.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم التفسيري لصالح المجموعة التجريبية.

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية.

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم التقويمي لصالح المجموعة التجريبية.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وذلك عند:

- تحديد مفهوم الفهم السمعي، ومكوناته، وعناصره.
- تحديد أسس المدخل التواصلي، وبيان علاقته بمهارات الفهم السمعي.
- تحديد مهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلي.
- تحديد الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة، والتي لها علاقة بتنمية مهارات الفهم السمعي.
- تحديد المواقف التواصلية التي يمكن تطبيق الإستراتيجية المقترحة فيها؛ بهدف تنمية مهارات الفهم السمعي.

كما تستخدم الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، وذلك عند:

- تطبيق الإستراتيجية المقترحة؛ لتنمية مهارات الفهم السمعي.
- تطبيق الاختبار: قبليا، وبعديا على عينة الدراسة؛ لمعرفة أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع البحث هو كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث، ويشترك في خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، ومن هنا فإن مجتمع البحث الحالي يتمثل في الدارسين في المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية، ؛ حيث يكون الدارسون قد حصلوا على قدر من دراسة اللغة العربية في المستوى المبتدئ تتيح لهم: فرص التواصل باللغة، وإمكانية الاستفادة من الإستراتيجية المقترحة في ضوء المدخل التواصلي.

أما عينة البحث فهي أي مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وتتمثل عينة البحث الحالي في عينة عشوائية من الدارسين في المستوي الثالث، والذين يمثلون المستوى المتوسط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض؛ وتم تحديد هذه العينة لأن الدارسين في هذا المستوى لا يزالون في مرحلة إجادة الكفاية الاتصالية؛ مما يتناسب مع المدخل التواصلي المستخدم في الدراسة الحالية. أما الدارسون في المستويات التالية بعد ذلك، فقد تجاوزوا هذه المرحلة إلى مرحلة الاهتمام بالكفاية اللغوية، كما أن هؤلاء الدارسين– عينة الدراسة– قد حصلوا على قدر من دراسة اللغة العربية في المستوى المبتدئ تتيح لهم: فرص التواصل باللغة، وإمكانية الاستفادة من الإستراتيجية المقترحة في ضوء المدخل التواصلي.

وسوف يقوم الباحث بتقسيم الدارسين – عينة الدراسة – إلى قسمين، هما:

– المجموعة (أ): والتي تمثل المجموعة التجريبية.

– المجموعة (ب): والتي تمثل المجموعة الضابطة.

وقد فضل الباحث اختيار عينته بالطريقة العشوائية؛ لأنها أفضل طريقة في تمثيل المجتمع الأصلي؛ حيث إنها تمنح لكل أفراد المجتمع الأصلي فرصا متساوية لأن يكون ضمن أفراد عينة البحث.

أداتا الدراسة:

تتمثل أداتا الدراسة الحالية فيما يلي:

الأداة الأولى:استبانة آراء المتخصصين حول مهارات الفهم السمعي المناسبة للمستوى المتوسط لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

الأداة الثانية:اختبار فهم المسموع الذي يُعد في ضوء المدخل التواصلي، ويتم تطبيق هذا الاختبار: قبليا، وبعديا على الدارسين– عينة الدراسة الحالية–.

مصطلحات الدراسة:

الإستراتيجية:

تعود هذه الكلمة إلى أصلها اليوناني "Strategia"، وتعني: فن الحرب، أو القيادة العسكرية، ثم شاع هذا المصطلح واتسع مدلوله إلى أن دخل ميدان التربية.

وتعرف الإستراتيجية بأنها: فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى؛ لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن. (حسن شحاته، زينب النجار،٢٠٠٣م، ٣٩) وتعرفها الموسوعة الحرة "ويكيبيديا" بأنها: خطط أو طرائق توضع لتحقيق هدف معين على المدى البعيد اعتماداً على التخطيطات والإجراءات في استخدام المصادر المتوفرة في المدى القصير. (http://ar.wikipedia.org/wiki،٢٠١٠/١٠/٣١)

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: الخطوات والإجراءات التي توظف معطيات المدخل التواصلي في تنمية مهارات فهم المسموع في المستوى المتوسط لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

المدخل:

يعرفه " جاك ريتشاردز وزملاؤه" (Richards،٢٠،١٩٩٢) بأنه: اتجاه أو نظرة إلى طبيعة اللغة ذاتها، أو إلى تعليمها وتعلمها، اتجاه يغير من طريقة التدريس، ويعرفه "طعيمة" (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤م، ١٦٩) بأنه: الأسس والمنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس، مثل: تصورها لمفهوم اللغة، وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية، وشخصية المتعلمين.

وهذا التعريف هو ما سيتبناه الباحث نظرا لتمشيه مع: أهداف الدراسة الحالية، وإجراءاتها، فالمدخل هو الذي يوجه الطريقة التدريسية أو الإستراتيجة المختارة.

الاتصال:

تــرى "ســاندرا ســافجنون" (Savignon،١٩٨٣) أن الاتــصال عمليــة مــستمرة للتعبيــر والتفسير وتبادل وجهات النظر (التفاوض)، وأن فرص الاتصال غير محدودة، وتشمل نظما مختلفة للإشارات، والعلامات، والرموز التي لا نستطيع الآن البدء في تصنيفها، أو حتى تعريفها بدقة، والتي تتكون منها أي لغة. وتعتبر دائرة المعارف البريطانية أن الاتصال يعني تبادل المعاني بين الأفراد من خلال نظام عام للرموز. (The Encyclopedia Britannica،١٩٨٦، ٤٩٦)

و يعرفه " الطوبجي" (حسين حمدي الطوبجي،١٩٨٢م، ٢٥) بأنه: العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعاً بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات واتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه، ويؤثر فيها؛ مما يخضعها للملاحظة، والبحث، والتجريب، والدراسة العملية بوجه عام.

وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف لأنها تَبْنِي إستراتيجيتها المقترحة في ضوء المدخل التواصلي الذي يساعد على نقل المعرفة وشيوعها؛ مما ييسر تعلم مهارات الفهم السمعي، والذي يعد المتغير التابع في هذه الدراسة.

المدخل التواصلي:

اختلف المتخصصون في ميدان تعليم اللغات الأجنبية حول تعريف المدخل التواصلي، وهل هو مدخل، أم طريقة، أم إجراءات، أم إستراتيجية،أم نظرية، أم مجموعة من المداخل، والطرائق والإستراتيجيات، حيث يرى "ريتشاردز وروجرز" أنه مدخل وليس طريقة، بينما يرى "كريستال" أنه مجموعة من الطرائق ويفضل إطلاق مصطلح "مجموعة من الطرائق الاتصالية" على كونه مدخلا، ويرى "شتيرون" أنه مداخل اتصالية وليس مدخلا واحدا، في حين ترى "مليكة بودالية" أنه نظرية وليس مدخلا ولا طريقة.

ويعرفه "جالوواي Galloway" بأنه: الطريقة التي تركز على كيفية استخدام اللغة كوسيلة للتواصل، حيث لا يهتم المعلمون فقط بتعليم المهارات اللغوية الأربع: (الاستماع– التحدث– القراءة– الكتابة) للطلاب، وإنما يدربونهم على توظيف هذه

المهارات في مواقف حقيقية تواصلية، تظهر فيها ردود أفعالهم واستجاباتهم؛ ومن ثَمَّ تساعدهم على مجابهة المواقف المختلفة. (Galloway،١٩٩٣)

ويعرفه "رشدي طعيمة" بأنه: خليط (يطلق عليه Podge - Hodge) من إستراتيجيات تدريسية تلتقي جميعها عند هدف معين هو تدريب الطالب على الاستخدام التلقائي والمبدع للغة، وليس مجرد إجادة قواعدها.(رشدي طعيمة، ٢٠٠٤م، ص ١٦٩–١٧٠).

ويؤيد الباحث كونه مدخلا لمبررات متعددة سيتم عرضها بالتفصيل في الإطار النظري، ولهذا يمكن تعريفه بأنه: مجموعة الأسس والمنطلقات التي توجه طريقة تعلم اللغة واكتسابها، بحيث يتم تعلم واكتساب مهارات اللغة وعناصرها في سياق حقيقي تواصلي غير مصنوع يلعب فيه المتعلم دورا إيجابيا وفاعلا؛ مما ييسر: تعلم اللغة، واكتسابها، وسهولة توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: هو المدخل الذي يهدف إلى تنمية مهارات الفهم السمعي من خلال مواقف حقيقية يمكن أن يتعرض لها الدارس في حياته؛ مما يمكن الدارس من ممارسة الاستماع بصورة فعالة في المواقف التواصلية المختلفة.

المهارة:

تعرف المهارة بأنها: السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة لعملية التعلم. (حسن شحاته، زينب النجار،٢٠٠٣م،٣٠٢) كما تعرف بأنها: الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان: حركياً، وعقلياً مع توفير الوقت والجهد والتكاليف. (أحمد حسين اللقاني، علي الجمل،١٩٩٦م،١٩٨)

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها:الأداء الدقيق القائم على الفهم في إجراء أي عمل من الأعمال، والتي تمكن من إنجاز مهمة استماعية محددة بدقة متناهية، وسرعة في التنفيذ في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها.

الفهم السمعي:

يعرف بأنه: إصغاء التلاميذ للمادة المقروءة كي يتمثلوها، ويتفاعلوا معها دون أن يروها. (سام عمار، وآخرَين،٢٠٠٧م،٣٣٣) ويعرف بأنه: عملية تدريب التلاميذ على الانتباه، وحسن الإصغاء، والإحاطة بمحتوى المسموع، والكشف عن مضمونه، وهو أول فنون اللغة. (عبد الرحمن الهاشمي، فائزة الغزاوي،٢٠٠٥م،٢٢)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: قدرة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط على استيعاب وتفسير وتحليل وتقويم المادة المسموعة من خلال إعطاء النص المسموع الدرجة المناسبة من الإنصات في مواقف حقيقية تواصلية.

أهمية الدراسة:

يتوقع الباحث لهذه الدراسة أنها قد تسهم في المجالات التالية:

١- مخططي ومؤلفي المناهج: تمدهم بالمواقف التواصلية التي تساعد في إعداد المناهج الدراسية في اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق الأسس العلمية، وخاصة في مجال الفهم السمعي .

٢- معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: حيث تساعدهم في تعريفهم بالمدخل التواصلي، وأسسه، وإجراءاته التدريسية، وكيفية استثمار إجراءاته وأنشطته في تنمية مهارات الفهم السمعي، كما أنهم قد يستفيدون من الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

٣- معاهد ومراكز تعليم العربية للناطقين بغيرها: حيث تمدهم بمدخل حديث من مداخل تعليم الفهم السمعي، ألا وهو المدخل التواصلي، كما أنها تقدم لهم تصورا فعليا لبعض الإجراءات والأنشطة التواصلية في تدريس الفهم السمعي من خلال الإستراتيجية المقترحة في الدراسة الحالية.

٤- تعلم اللغة العربية: حيث تسهم في تعليم مهارة من مهارات اللغة العربية، وهي الاستماع، وذلك باستخدام مدخل جديد من مداخل تعليم اللغة؛ وبالتالي تسهم في نشر اللغة العربية لدى الشعوب الناطقة بغيرها .

٥- دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها: حيث تدرب الدارسين على مهارات الفهم السمعي؛ مما ييسر بدوره تعلم مهارات اللغة الأخرى، وبالتالي تكون دراسة اللغة العربية ميسرة بالنسبة إليهم .

٦- الباحثين: حيث تفتح المجال أمام دراسات أخرى مستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

الإطار النظري:

أولا– مفهوم الفهم السمعي:

الاستماع نعمة وهبها الله للبشر؛ ليستطيعوا التواصل فيما بينهم ، ومع غيرهم من الكائنات الأخرى، فالاستماع من الوسائل المهمة في اكتساب الخبرات، وتبادل المعارف، ولذلك يحظى الاستماع باهتمام كبير– وخصوصا في ميدان تعلم العربية لغير الناطقين بها–، نظرا لأنه المهارة الأساس في تعلم واكتساب المهارات الأخرى.

وقبل التعرض لمفهوم الفهم السمعي ينبغي التفرقة بين مصطلحات ثلاث، هي:

السمع: مجرد التقاط الأذن لذبذبات صوتية من مصدرها دون إعارتها أي انتباه، وهو عملية سهلة غير معقدة ، تعتمد على فسيولوجية الأذن ، وسلامتها العضوية، وقدرتها على التقاط الذبذبات.

الإنصات: تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق غرض معين.

الاستماع: مهارة معقدة يعطي فيها الشخصُ المستمعُ للمتحدث كلَّ اهتماماته ، بحيث يركز انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته، وإيماءاته، وكل حركاته، وسكناته. (سام عمار، وآخرَين،٢٠٠٧م،٣٣٣)

ومما سبق نستنتج أن السمع عملية فسيولوجية تولد مع الإنسان وتعتمد على سلامة العضو المخصص لها وهو الأذن، في حين يكون الإنصات والاستماع مهارتين مكتسبتين، كما أن السمع يحدث دون انتباه من الإنسان أو تدخل منه، أما في الإنصات والاستماع فالشخص يبذل جهدا بارزا من الانتباه والتركيز لفهم ما يستمع أو ينصت إليه، أما الفرق بين: الإنصات، والاستماع، فهو يتمثل في أمرين:

(أ) فرق في الدرجة: فالإنصات أعلى درجات الاستماع.

(ب) فرق في الهدف: فالإنصات يكون لتحقيق غرض معين من الاستماع، أما الاستماع فيسعى لفهم المادة المسموعة والقدرة على التواصل معها.

وقد عرف الاستماع تعريفات عديدة منها:

- هو إصغاء التلاميذ للمادة المقروءة كي يتمثلوها، ويتفاعلوا معها دون أن يروها. (سام عمار، وآخرَين،٢٠٠٧م،٣٣٣)

- هو عملية تدريب التلاميذ على الانتباه، وحسن الإصغاء، والإحاطة بمحتوى المسموع، والكشف عن مضمونه، وهو أول فنون اللغة. (عبد الرحمن الهاشمي، فائزة الغزاوي،٢٠٠٥م،٢٢)
- هو إدراك وفهم وتحليل، وتفسير، وتطبيق، ونقد، وتقويم المادة المسموعة. (علي أحمد مدكور،٢٠٠٦م،٨٤)
- هو عملية عقلية تتطلب جهداً وانتباهاً يقظاً واعياً، يبذله المستمع في متابعة الأصوات المسموعة، وفهم معناها، والربط بينها وبين الخبرات السابقة، واختزانها واسترجاعها. (أحمد محمد عثمان،٢٠٠٩م،٥٦)
- هو العملية التفاعلية التي تمكن ذهن الإنسان من تفسير معاني الأصوات التي يسمعها. (Mcsporran،١٩٩٧، ١٥)
- ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: قدرة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط على استيعاب وتفسير وتحليل وتقويم المادة المسموعة من خلال إعطاء النص المسموع الدرجة المناسبة من الإنصات في مواقف حقيقية تواصلية.

ثانيا– عناصر عملية الاستماع:

تتكون عملية الاستماع من عدة عناصر، هي:

١) الرسالة المسموعة وما يتصل بها من عوامل مسموعة، من حيث:

أ– الشكل: ويتمثل في طول الرسالة أو قصرها، وكذلك وجود موسيقا مصاحبة للرسالة من عدمها.

ب– المضمون: ويتمثل في مناسبة الرسالة لقدرة المستمع وحاجاته ورغباته وميوله.

٢) المرسل: وما يتصل به من عوامل، مثل: وضوح الصوت، والقدرة على تمثل المعنى، وخلوه من العيوب الكلامية، ومقدار سرعته في الكلام.

٣) المستمع: وما يتصل به من: انتباه، وتركيز، وجودة حاسة السمع لديه، ومدى اهتمامه بالرسالة.

٤) البيئة: وتتضمن: شكل الجلسة، والمعينات الشخصية والبصرية، والمؤثرات الخارجية التي قد تتسبب في التشتيت أو التركيز. (محمد أحمد عويس، ١٩٩٩م، ٦٩)

ثالثا- صور الاستماع:

يمكن بيان صور الاستماع من خلال التصنيف الذي يبينه الشكل التالي:



شكل رقم (١): تصنيف صور الاستماع

١- وفقًا للحجم:

- استماع مكثف: وهو الذي يُستمع إلى نصوصه داخل الصف الدراسي، وعادة تكون نصوصه مصنوعة وغير طويلة، ويتم التحكم في المفردات والتراكيب التي يتم تضمينها في النص المسموع؛ لأن نصوصه تكون جزءا من برنامج معين لتعليم اللغة، والهدف من الاستماع إلى هذه النوعية من النصوص تدريب الدارسين على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة تحت إشراف المعلم.
- استماع موسع:وهو الذي يهدف إلى الاستماع لنصوص بها مفردات وتراكيب ومواقف جديدة لم يألفها الدارس، ولا يشترط الاستماع إليها داخل الصف، ولا يلزم على الدارسين فهم جميع المفردات والتراكيب الواردة في هذه النصوص، وإنما يُكتفى بفهم المعنى العام للنص، وغالبا ما تكون هذه النوعية من النصوص الأصلية غير مصنوعة، أو الأصلية المعدلة. (عبد الرحمن الفوزان،٢٠١١م، ١٧٩-١٧٨)

٢- وفقاً للمواجهة بين طرفي عملية الاستماع:

- استماع مباشر: وهو الذي يتواجد فيه طرفا عملية الاستماع وجها لوجه وبصورة مباشرة.
- استماع غير مباشر: وهو الاستماع الذي يكون عبر وسائل الاتصال الحديثة، مثل: التلفاز، والهاتف، والإذاعة...إلخ.

٣- وفقاً للغرض من الاستماع:

- استماع عارض: وهو استقبال كافة الأصوات المتاحة في البيئة المحيطة بالإنسان وبطريقة غير مقصودة.
- استماع تعليمي وتثقيفي: وتتمثل في عرض ونقل المعلومات الجديدة للمستمعين .
- استماع توجيهي : يستهدف التوجيه والإرشاد بغرض التأثير في المستمعين .
- استماع ترفيهي : ويهدف إلي الترفيه عن المستمع أو مساعدته على قضاء أوقات الفراغ بطريقة ممتعة .
- الاستماع التقويمي: وهو الاستماع بغرض إصدار أحكام على المادة المسموعة.

رابعا- مستويات الفهم السمعي ومهاراته:

هناك تصنيفات عديدة لمستويات الفهم السمعي ومهاراته تختلف تبعا لرؤية صاحب التصنيف، وفيما يلي عرض لبعض هذه التصنيفات:

(١) تصنيف الشعيبي (محمد علاء الدين الشعيبي، ١٩٨٩م، ١٧): حيث يرى أن الاستماع نوعان رئيسان يستخدمان بشكل متداخل في مواقف الحياة اليومية، وهما:

(أ) الاستماع سريع الاستجابة. (ب) الاستماع الناقد.

ويتطلب النوع الأول تفاعلاً ذكياً من المستمع، ويتضمن الاستماع لمحتوى المادة المسموعة وتقديرها، والاستجابة التامة لها، وتحديد منهج المتكلم في التحدث ومميزاته، والتأثر بصوت المتحدث ومنظره العام ونبرات صوته والاندماج معه شعورياً، أما النوع الثاني فيتطلب: الإصغاء الجيد للمتحدث، واليقظة التامة لكل كلمة يلفظ بها، والفهم الكامل لآراء المتحدث، والموضوعية في تحليل الموضوعات والحكم عليها، ومناقشة المتحدث ونقده فيما يقول.

وقد أضاف البعض إلى هذين النوعين نوعاً ثالثا، وهو:(الاستماع التحصيلي) وهو يتضمن تركيز الانتباه للمادة المسموعة، وربط الأفكار ببعضها البعض، وتحديد معنى المسموع من السياق، وتصنيف الحقائق وتنظيمها، وبيان أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها، ثم التفريق بينها لمعرفة الأسباب والعلل المعروضة، وكذلك الأدلة والقدرة على استنتاج النتائج من هذه الأدلة. (إبراهيم محمد عطا، ١٩٩٠م، ٨٨)

(٢) تصنيف مدكور (علي أحمد مدكور، ٢٠٠٦م، ٩٦): حيث يصنف مهارات الفهم السمعي إلى ما يلي:

١- التمييز السمعي: تشتمل هذه المهارة على مهارات فرعية منها: [التذكر السمعي – تمييز الأصوات – القدرة على دمج الأصوات – إكمال الناقص من الكلمة أو الجملة فيما يسمى بالإغلاق].

٢- التصنيف: تركز هذه المهارة على العثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والأفكار طبقاً لخاصية مشتركة فيما بينها.

٣- استخلاص الفكرة الرئيسة: تتطلب هذه المهارة من المستمع أن يركز على الكثير من الكلمات المفتاحية والحقائق والمفاهيم، وأن يحدد النقطة التي تدور حولها هذه الكلمات.

٤- التفكير الاستنتاجي: يحتاج المعلم لهذه المهارة عندما يتنبأ بنهاية قصة ما أو يستنتج الخصائص الشخصية لأبطال القصة المسموعة.

٥- الحكم على صدق المحتوى: هذه المهارة تهتم بإبراز إيجابيات وسلبيات ما استمع إليه، وإمكانية الحكم عليه في ضوء معايير موضوعية.

٦- تقويم المحتوى: هذه المهارة نوع من التفكير التقويمي، وهو أرقى مهارات التفكير والفهم على الإطلاق، فهي توقف المتعلم على مدى دقة المتحدث في اختيار الكلمات المفتاحية، وتحديد المفهومات، وهي مهارة تبرز جوانب الضعف والقوة في المادة المسموعة.

(٣) تصنيف "عويس" (محمد أحمد عويس، ١٩٩٩م، ٦٩): حيث صنف مهارات الفهم السمعي إلى ما يلي:

أولاً: مهارات التصنيف:

١. التمييز بين الأفكار: الصحيحة، والخطأ.

٢. التمييز بين: الحقائق، والآراء.

٣. التمييز بين الأفكار: المرتبطة بالقصة، وغير المرتبطة بها.

ثانياً: مهارات التفكير الاستنتاجي:

١. التنبؤ بالنتائج بعد الاستماع إلى أحداث متسلسلة.

٢. استخلاص الأفكار المبثوثة في ثنايا النص المسموع.

٣. تعرف هدف المتكلم.

ثالثاً: مهارات الحكم على صدق المحتوى:

١. ذكر أسباب رفضه وقبوله لرأي ما استمع إليه.

٢. تعرف الأفكار: المتناقضة، وغير المتناقضة.

٣. تقدير ما في المادة السمعية من منطقية التسلسل.

رابعاً: مهارات تقويم المحتوى:

١. ذكر أسباب تفضيلية لرأي ما استمع إليه.

٢. ذكر جوانب القوة وجوانب الضعف في النص المسموع.

٣-معالجة جوانب الضعف في النص المسموع باقتراح المناسب من الكلمات أو المفاهيم لموضوع النص.

(٤)تصنيف "عزة صلاح" (عزة صلاح سالم، ٢٠٠٥م، ١٠٩-١١٠): تم تحديد مجموعة من المهارات الرئيسة التي تندرج تحتها مهارات فرعية كما يلي:

أولا- مهارات التمييز السمعي:

١) التمييز بين الكلمات ذوات الأصوات المتشابهة في النطق.

٢) تعرف الكلمات التي بها حركات طويلة، (حروف المد).

٣) تعرف الكلمات التي بها حروف مشددة.

٤) التذكر المباشر للمسموع.

ثانيا- مهارات الفهم السمعي:

١) استنتاج معاني الكلمات غير المفهومة من خلال السياق.

٢) استخلاص الأفكار الرئيسة من النص المسموع.

٣) تحديد الأفكار التي لها صلة بالموضوع، والتي ليس لها صلة.

٤) ترتيب الأحداث وفق تتابعها.

ثالثا– مهارات الاستماع الناقد:

١) التنبؤ بالنتائج بعد الاستماع إلى أحداث متسلسلة.

٢) إدراك العلاقات المختلفة في المادة المسموعة.

٣) إصدار أحكام موضوعية على شخصيات المادة المسموعة.

٤) استخلاص الدروس المستفادة من المادة المسموعة.

٥) التمييز بين: الأفكار الصحيحة، والأفكار غير الصحيحة.

(٥) تصنيف "رشدي طعيمة" (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤م، ٩٦: ١١٣): فمن الدراسات التي اهتمت بتحديد مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وتصنيفها تبعا لمستوى الدارسين، دراسة "رشدي طعيمة"، والتي حددت (١٠) مهارة في المستوى المبتدئ، و(٥) مهارات في المستوى المتوسط، و(٢١) مهارة في المستوى المتقدم، ولم تكن الدراسة مقتصرة على مهارات الاستماع فقط، وإنما صنفت أيضا مهارات: التحدث، والقراءة، والكتابة، والتذوق الأدبي، والقواعد النحوية، ومن المهارات التي حددتها هذه الدراسة ما يلي:

- تمييز الأصوات العربية في الحديث والحوارات الهادئة.
- إدراك العلاقات بين: الأصوات، ورموزها المكتوبة، والتمييز بينها.
- التمييز بين ما له علاقة بالموضوع المستمع إليه، وبين ما لا علاقة له به.
- التمييز بين: الحقيقة، والخيال فيما استمع إليه.
- تذوق التعبيرات الجميلة، والأساليب البليغة فيما يستمع إليه.
- تجنب المشتتات وانتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.
- إبداء الرأي فيما يستمع إليه، بحيث يتبنى وجهة نظر معينة...إلخ.

(٦) تصنيف "يحي عريشي" (يحيى عريشي، ١٤١١هـ، ٤٩–٤٨):والذي صنف مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى أربعة مهارات رئيسة، يندرج تحتها مهارات فرعية كما يلي:

أولا- مهارات دقة الفهم: وتشمل ما يلي:

١- التركيز وحصر الذهن على المادة المسموعة.

٢- المتابعة وعدم الانشغال.

٣- التقاط الفكرة العامة ومعرفة الغرض من المادة المسموعة.

ثانيا- مهارات الاستيعاب: وتشمل ما يلي:

١- إدراك الروابط بين الأفكار في النص المسموع.

٢- فهم الأفكار في النص المسموع.

٣- تحليل الأفكار العامة إلى أفكار جزئية.

ثالثا- مهارات التذكر: وتشمل ما يلي:

١- القدرة على معرفة الجديد في النص.

٢- ربط النص المسموع بالخبرات السابقة.

٣- القدرة على الاحتفاظ في الذاكرة بالمادة المسموعة.

رابعا- مهارات التذوق: وتشمل ما يلي:

١- القدرة على المشاركة الفكرية والوجدانية.

٢- القدرة على تمييز مواطن القوة والضعف في النص المسموع.

٣- القدرة على توظيف النص المسموع.

ويستفيد البحث الحالي مما سبق في تحديد بعض مهارات الفهم السمعي التي يمكن تضمينها في استبانة مهارات الفهم السمعي التي تعدها الدراسة الحالية، ومن هذه المهارات ما يلي:

١.	تمييز الأصوات العربية في الحديث والحوار السريع.
٢.	التمييز بين: ما له علاقة بالموضوع المستمع إليه، وما ليس له علاقة به.
٣.	التمييز بين: الحقيقة، والخيال فيما استمع إليه.
٤.	الانتباه لما يقال وعدم إثارة موضوعات جانبية تشتت المتحدث عن الموضوع الرئيس للحديث.
٥.	الاحتفاظ بما يسمعه حيّا في ذهنه فيستطيع تلخيصه بعد انتهاء الحديث.

٦.	فهم المعاني المختلفة المتصلة بالجوانب المتعددة للثقافة العربية الإسلامية.
٧.	الربط بين ما يسمعه الآن وما لديه من خبرة سابقة في موضوع الحديث.
٨.	تحليل ما يسمعه وتقويمه في ضوء معايير موضوعية.
٩.	إدراك نوع الانفعال الذي يسود الحديث والاستجابة له.
١٠.	القدرة على متابعة تعليمات شفوية ، وفهم المقصود منها.
١١.	القدرة على تصنيف الأفكار التي تَعَرَّضَ لها المتحدث.
١٢.	القدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.

خامسا- المدخل الاتصالي: (رشدي طعيمة،٢٠٠٤م،٤٩: ٢٠٣) ، (دايان لارسن فريمان، ١٩٩٧م،١٥٨:١٣٩) ، (هداية إبراهيم،٢٠٠٨م،٢١٤:٢١١)

حتى الآن لم يتم الاتفاق حول هذا المدخل، هل يعد طريقة، أم عدة طرائق تواصلية، أم هو يمثل مدخلاً يستند إلى منطلقات وأسس معينة، ويندرج تحته طرائق وإستراتيجيات متعددة، أم هو يمثل نظرية للتعلم وبالرغم من هذا الاختلاف إلا أن الباحث يرى أنه مدخل وليس طريقة، أو طرائق، أو نظرية؛ وذلك للأسباب التالية:

(أ) إنه عبارة عن منطلقات وأسس يمكن أن يندرج تحتها إستراتيجيات وطرائق تدريسية متعددة، وهو بمثابة الخلفية أو الإطار أو المرجعية التي تحدد السير في هذه الإستراتيجيات والطرائق التدريسية، فهذا المدخل يشتمل على مبادئ ومنطلقات عامه توجه أسلوب العمل والسير فيه بأكثر من طريقة.

(ب)إن هذا الأسلوب لم يتبلور بعد في شكل إجرائي محدد لطريقة محددة، وإنما يضع بعض المنطلقات والأنشطة والإجراءات التي لا تلتزم بخطوات منهجية معينة.

(ج) إن كونه مدخلاً يجعله أكثر مرونة لتقبل إستراتيجيات وطرائق متعددة يمكن استخدامها بشكل تواصلي في عملية تعلم اللغة.

ويمكن تحديد أسس ومنطلقات هذا المدخل فيما يلي:

(أ) يتم تعلم اللغة في هذا المدخل من خلال مواقف اتصالية يتعرض لها الشخص في مواقف اجتماعية متعددة، فاللغة يتم تعلمها من خلال الاتصال باللغة، وليست

اللغة هي التي تُعَلِّم الاتصال، وبذلك يتم تعلم اللغة بصورة وظيفية اتصالية من خلال مواقف حقيقية يتعرض لها الشخص، وتفرض عليه استخدام تراكيب لغوية تناسب هذه المواقف .

(ب) يرتبط عرض المادة التعليمية في هذا المدخل بالتدرج في الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للدارس؛ حتى يتمكن من استخدام اللغة في مواقف الحياة المختلفة، فالذي يحدد الوظائف اللغوية المراد تعليمها للدارس هو الموقف التواصلي الذي يتعرض له الشخص، فاختيار المحتوى في هذا المدخل مرتبط بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية، لا على القواعد اللغوية، بخلاف الطرائق الأخرى التي يتم فيها اختيار المادة التعليمية على أساس القواعد والأنماط اللغوية.

(ج) تقوم عملية التعلم في هذا المدخل على أساس تفاوضي بين : متعلم ومتعلم آخر، أو متعلمين آخرين، وبين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والكتاب أو المادة التعليمية.

(د) يهتم هذا المدخل بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة، مثل: توجيه الأسئلة، وتسجيل المعلومات، واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات، والتعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة أو بأكثر من طريقة، وتتاح الفرصة للمتعلم كي يمارس دور: المشارك، والمراقب، والملاحظ، والمستمع، والمساهم حيث تستخدم المهارات اللغوية من أجل فهم وتمثل وأداء المعلومات، والتجارب، والأفكار، والمشاعر، وكذلك لحل المشكلات، والمناقشة، والاستشارة، وإصدار التعليمات، والمشاركة، والمجادلة، والتنظيم ... الخ .

(هـ) يستعين المعلم في هذا المدخل بمختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل اللوحات، والصور، والأشرطة المسموعة والمرئية، وأصوات الناطقين باللغة الهدف، والأدوات الحقيقية، والنماذج الحسية؛ وذلك لإيجاد بيئة حقيقية، أو قريبة من الحقيقة؛ ليتم تعلم اللغة بصورة تواصلية في مواقف اجتماعية حقيقية.

(و) المعلم هو العامل المساعد في عملية التعلم لدى الدارس؛ لذا فعليه أدوار عديدة، فهو مدير النشاطات الصفية، وهو المبتكر للموقف التعليمي، وهو الموجه الذي

يجيب عن بعض الأسئلة ويحرك عملية التعلم وهو المشرف على أداء الدارسين، كما أنه المشارك في كثير من الأحيان في النشاط الاتصالي كفرد من أفراد المجموعة.

(ز) يراعي المدخل التواصلي التكامل بين مهارات اللغة الأربع : استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة، فهو لا يفصل مهارة عن مهارة؛ لأن الموقف الاجتماعي التواصلي يستدعي كل هذه المهارات، إلا أن هذا الموقف هو الذي يحدد غلبة مهارة على أخرى في ظل ظروف الموقف الاجتماعي.

(ح) من أهم الأساليب والمواد التي يمكن استخدامها في هذا المدخل ما يلي :

- المواد الأصلية Authentic Material: وذلك مثل النشرات، والصحف، والبرامج الإذاعية أو التلفازية، والجداول، وقوائم الطعام وبعض النماذج الحقيقية للأشياء.
- الجمل المبعثرة Scrambled Sentences: حيث يعرض على الدارسين بعض الجمل غير المرتبة؛ لإعادة ترتيبها وإيجاد نص متكامل منها.
- الألعاب اللغوية Language Games: مثل: عروستي، أو من أنا؛ أو لعبة السؤال والجواب .... إلخ .
- القصص المصورة Picture Strip Story : حيث يعرض على الدارسين مجموعة من الصور، ثم يكلف المعلم دارسيه بكتابة قصة حول هذه الصور.
- تمثيل الدور Role-Play: حيث يقوم الدارسون بتمثيل أدوار معينة لأي موقف تواصلي يمكن التعرض عليه، كتمثيل موقف في المطار، فيقوم أحدهم بدور الشخص العائد من السفر، ويقوم الآخر بدور موظف الجوازات، والآخر بدور الشرطي، والآخر بدور سائق التاكسي .... وهكذا .

(ط) ينبغي اختيار المفردات اللغوية ذات الصلة الوثيقة بمواقف الاتصال؛ مما يساعد الدارس في أداء الوظائف اللغوية المطلوبة في الموقف الاتصالي.

ويستفيد البحث الحالي مما سبق فيما يلي:

- تحديد أسس الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي، حيث يتم تحويل هذه الأسس العامة للمدخل التواصلي إلى أسس خاصة بهذه الإستراتيجية التي تسعى

إلى تنمية مهارات الفهم السمعي، والذي يبرر ذلك هو أن هذه الإستراتيجية المقترحة تعدُّ في ضوء المدخل التواصلي.

- تصميم الأنشطة والمواقف التواصلية التي يتدرب الدارسون من خلالها على تنمية مهارات الفهم السمعي لديهم.

سادسا- المعلم ودوره في تنمية مهارات الفهم السمعي:

إن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية؛ فبدون معلم كفء لن ينجح أي برنامج تربوي؛ لذا يقع على المعلم عبء كبير في تنمية مهارات الفهم السمعي- خاصة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها-؛ لأن مهارة الاستماع تشكل لدى هؤلاء الدارسين صعوبة بارزة يجب عليهم تخطيها، ومع هذا فمهارة الاستماع يمكن تنميتها وصقلها عن طريق برامج تعليمية مقصودة لأن الاستماع قابل للنمو المطرد، وخصوصاً إذا وجهت له العمليات التعليمية الهادفة إلى إكساب المتعلم هذه المهارة.

ومن هنا ينبغي أن يتم تدريس الاستماع بطريقة علمية منظمة تسير وفق خطوات محددة، ويمكن أن ترتب الخطوات كما يلي:

١- تهيئة الدارسين لدرس الاستماع: وتتضمن هذه التهيئة أن يبرز المعلم لهم أهمية الاستماع، وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التي سوف يلقيها عليهم أو التعليمات التي سوف يتبعونها، وأن يحدد لهم الهدف الذي يقصده، أي يوضح لهم مهارة الاستماع التي يريد تنميتها عندهم.

٢- تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد، كأن يبطئ في القراءة إن كان المطلوب تنمية مهارات معقدة أو أن يسرع فيها إن كان المطلوب تدريب الدارسين على اللحاق بالمتحدثين سريعي الحديث.

٣- أن يوفر للدارسين ما يراه لازماً لفهم المادة المسموعة، فإذا كان فيها كلمات صعبة أو اصطلاحات ذات دلالات معينة وضحها، والمهم أن يذلل المعلم أمام الدارسين مشكلات النص بالطريقة التي تمكنهم من تناوله.

٤- مناقشة الدارسين في المادة التي قرئت عليهم أو التعليمات التي أصدرها ويتم ذلك عن طريق طرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود.

٥- تكليف بعض الدارسين بتلخيص ما قيل، وتقديم تقرير شفهي لزملائهم.

٦- تقويم أداء الدارسين عن طريق إلقاء أسئلة أكثر عمقاً وأقرب إلى الهدف المنشود؛ مما يمكن من قياس مستوى تقدم الدارسين.

ومن التوجيهات العامة التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند تدريس الاستماع ما يلي:

١-أن يكون المعلم قدوة لدارسيه في حسن الاستماع فلا يقاطع أحدا يتحدث ولا يسخر من طريقة حديثه.

٢-أن يخطط لحصة الاستماع تخطيطاً جيداً، فهي تحتاج إلى إعداد مسبق.

٣-أن يختار من النصوص والمواقف اللغوية ما يجعل خبرة الاستماع عند الدارسين ممتعة ويطلبون تكرارها.

٤- أن يهيئ للدارسين إمكانات الاستماع الجيد كأن يعزل مصادر التشتيت، أو يستخدم وسائل معينة كالمذياع أو التلفاز أو المسجل.

٥- ألا يقتصر الاستماع على خط واحد من خطوط الاتصال، كأن يكون بين المعلم والدارسين فقط، وإنما يجب أن يتعدى هذا إلى صور الاتصال الأخرى.

٦- أن يحدد المعلم عند التخطيط لدرس الاستماع نوع المستمع والمهارات التي يريد إكسابها لهم.

٧- أن يكون موضوع الاستماع متمشياً مع ميول الدارسين ورغباتهم.

٨- أن يوضح المعلم لدارسيه الهدف من النشاط الذي يجري فيه درس الاستماع.

(http://www.bab.com/articles/full_article.cfm، ٢٠١١-١-٢٤)

ويمكن للمعلم تنفيذ بعض الإجراءات لتدريس الفهم السمعي، سواء أكانت هذه الإجراءات: قبل الاستماع، أم في أثناءه، أم بعده كما يلي:

قبل الاستماع:

يمكن للمعلم أن يجعل الطلاب مستعدين لتلقي المادة المسموعة عن طريق القيام ببعض الإجراءات التالية:

- اطلاع الدارسين علي المعلومات الأساس في المادة المسموعة.
- شرح: بعض المفردات الجديدة، وأنماط الوظائف اللغوية ذات الصلة بالمادة المسموعة.

- بيان بعض التعبيرات التي قد تكون غير مألوفة ويصعب فهمها في المادة المسموعة.
- إجراء مناقشات جماعية بين الدارسين؛ للوقوف على خبراتهم السابقة حول المادة المسموعة، وبيان الهدف من الاستماع لتلك المادة، وذلك ببيان المهارات التي يمكن التدريب عليها من خلال تلك المادة السمعية.
- عرض مجموعة من الأنشطة التي تدور حول الأفكار التي سيستمع إليها الدارسون؛ لتكون لديهم خلفية مناسبة عن الموضوع المستمع إليه، ودعوة الدارسين إلى التنبؤ ببعض محتويات المادة المسموعة.

أثناء الاستماع:

يمكن للمعلم أن يقوم ببعض الإجراءات التالية:

- مناقشة الدارسين في تنبؤاتهم التي بادروا بها حول المادة المسموعة في المرحلة السابقة.
- رفض بعض التنبؤات وتشكيل تنبؤات جديدة والتي من الممكن أن ترفض بعد ذلك.
- تدريب الدارسين على ما يلي:
  - إنتاج بعض الأسئلة حول المادة المسموعة.
  - تدوين: الكلمات المفتاحية، والكلمات ذات الدلالة على شيء معين.
  - إجراء بعض الاستنتاجات البسيطة حول المادة المسموعة.

بعد الاستماع:

يمكن للمعلم اتباع الإجراءات التالية:

- مشاركة الدارسين في التحقق من التنبؤات التي تنبؤا بها، وبيان درجة صحتها وفائدتها.
- النظر فيما قد استمعوا إليه، وبيان مدى تناسبه مع ما يعرفونه.
- حثهم على إنتاج بعض الأسئلة التي تيسر عليهم فهم المادة المسموعة، مثل:
  - ما اسم المتحدث؟ – ما المناسبة؟ – ما النقاط الرئيسة؟ – ما طريقة تنظيم الحديث؟...إلخ.

(Yongmei Jiang,٢٠٠٩،٩٤–٩٥). (١٩٩٧،Mendelson)

وقد استفاد البحث الحالي مما سبق فيما يلي:

- تصميم الإستراتيجية المقترحة: حيث تم تضمين بعض الأنشطة التي تم اقتراحها–فيما سبق– في تصميم هذه الإستراتيجية شريطة أن تتناسب معها في البحث الحالي.
- تطبيق الإستراتيجية: حيث استفاد الباحث من تلك الإجراءات العملية التي وردت– سابقا– في الإطار النظري عند تطبيق الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

مدى استفادة البحث الحالي من الإطار النظري:

استفاد البحث الحالي من هذا الفصل ما يلي:

– التعرف على مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
– التعرف على بعض خطوات وإجراءات تدريس الفهم السمعي والتي يمكن للباحث الاستفادة منها في خطوات وإجراءات الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.
– تحديد أسس بناء الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي، وذلك من خلال الاطلاع على أسس المدخل التواصلي.
– اختيار الأنشطة والمواقف التواصلية التي تناسب الإستراتيجية المقترحة، والتي يمكن من خلالها تدريب الدارسين على مهارات الفهم السمعي.
– بناء أداتي البحث الحالي.
– اختيار وسائل التقويم المناسبة للدارسين التي تحدد مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الفهم السمعي، والتي يمكن تطوير هذه المهارات من خلالها.

الإطار العملي:

يهدف هذا المحور إلى بيان وتحليل الخطوات الإجرائية التي اتبعتها الدراسة الحالية؛ لتحقيق أهدافها، سواء أكان ذلك في: بناء أدوات الدراسة، أم في إجراءات الدراسة الميدانية، أم في تحليل النتائج وتفسيرها ويشتمل هذا المحور على:

- **أدوات الدراسة.**
- **نتائج الدراسة، وتحليلها، وتفسيرها.**

أولا- أداتا الدراسة:

تمثلت في أداتين رئيستين، هما: (الاستبانة، والاختبار)، ويمكن تناول ذلك بشيء من التفصيل كما يلي:

(أ) الأداة الأولى- استبانة مهارات الفهم السمعي:

الاستبانة من الأدوات التي يلجأ إليها الباحثون لتعرف مواطن الاهتمام عند الدارسين أو الخبراء، وكذلك الوقوف على مواطن الاتفاق والاختلاف بينهما، وقد مرّ بناء الاستبانة بالخطوات التالية:

١- هدف الاستبانة:

استهدفت الاستبانة تحديد مهارات الفهم السمعي في المستوى المتوسط لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والتي يمكن تنميتها من خلال إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي.

٢- مصادر اشتقاق الاستبانة:

تنوعت المصادر التي استفاد منها الباحث في بناء مفردات الاستبانة، وهذه المصادر تتمثل فيما يلي:

(أ) الاطلاع على الدراسات المتخصصة في تعليم اللغات الأجنبية، سواء أكانت هذه الدراسات: عربية، أم أجنبية، والتي ترتبط بمهارات الفهم السمعي.

(ب) الاطلاع على الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات الفهم السمعي.

(ج) مراجعة أهداف: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-عامة-، والاستماع -خاصة-.

(د) الإطار النظري للبحث الحالي.

(هـ) الخبرة الشخصية للباحث، حيث قام بتحديد بعض مهارات الفهم السمعي لدى هؤلاء الدارسين؛ وذلك باعتباره: أحد المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والعاملين في هذا المجال أيضا.

(و) قام الباحث بدراسة استطلاعية تضمنت ما يلي:

– تحليل مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها(تحليل مَهَمَّة)، وذلك من خلال ملاحظة مهارات الفهم السمعي التي يحتاج إليها الدارسون في هذه المواقف.

– إجراء مقابلات شخصية مع هؤلاء الدارسين؛ لاستطلاع آرائهم، وتعرف مهارات الفهم السمعي التي يحتاجون إليها في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة.

– استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ومن خلال ما سبق تمكّن الباحث من استخلاص مجموعة من مهارات الفهم السمعي التي صنفت تحت مستويات رئيسة من مستويات الفهم السمعي، وهي: (الفهم الحرفي– الفهم التفسيري– الفهم الاستنتاجي– الفهم التقويمي)، وسيتم تناول ذلك بالتفصيل فيما بعد.

٣– الاستبانة في صورتها الأولية:

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صلاحية مفرداتها للتطبيق، وقد شملت مجموعة المُحكَّمين الفئات التالية:

- بعض الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.
- بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم اللغة التطبيقي.
- بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية كلغة ثانية.
- بعض معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- بعض معلمي اللغات الأجنبية كلغة ثانية.

وقد اشتملت الاستبانة على: الغلاف، والمقدمة التي توضح الهدف من الاستبانة، وبعض التعليمات الموجهة إلى السادة المُحَكَّمِين، ومحاور الاستبانة الأربعة بما ينطوي تحتها من مهارات فرعية، وقد تكونت استبانة الفهم السمعي –في صورتها الأولية– من (٢٣) مهارة، وزعت على أربعة مستويات رئيسة يندرج تحت كل مستوى مهاراته الفرعية كما يتضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١): توزيع مهارات الاستبانة في صورتها المبدئية

م	مستويات الفهم السمعي	عدد المهارات
١.	الفهم الحرفي	٦
٢.	الفهم التفسيري	٧
٣.	الفهم الاستنتاجي	٥
٤.	الفهم التقويمي	٥
المجموع		٢٣

وقد وضعت هذه المهارات في النهر الأول من الاستبانة، وبجواره أربعة أنهر فرعية (عالية جدا- عالية- متوسطة- ضعيفة) تبين درجة مناسبة كل مهارة لـ: المستوى المتوسط، ومستوى الفهم السمعي الذي صنفت تحته من المستويات الأربعة -سالفة الذكر-، بحيث يأخذ النهر الأول أربع درجات، والنهر الثاني ثلاث درجات، والنهر الثالث درجتين، والنهر الرابع درجة واحدة، وقد جعل الباحث عدد البدائل عددا زوجيا ولم يجعله فرديا تفاديا لظاهرة الجنوح إلى الوسط لدى من تطبق عليهم الاستبانة، فالجنوح إلى الوسط من مشاكل البدائل الفردية؛ وبذلك توصل الباحث إلى الاستبانة في صورتها الأولية.

٤- الاستبانة في صورتها النهائية:

بعد تصميم الاستبانة في صورتها المبدئية قام الباحث بعرضها على المحكَّمين؛ لإبداء آرائهم حولها، سواء أكان ذلك: بالحذف، أم الإضافة، أم التعديل، أم إعادة الترتيب، وقد اعتبر الباحث أن نسبة (٧٥%) من آراء المحكمين هي النسبة التي يتم في ضوئها قبول اقتراح المحكمين أورفضه إلا إذا كان هناك مبرر علمي له أدلته وبراهينه؛ فيمكن للباحث ألا يأخذ بآراء المحكمين، خاصة وأن الباحث هو أكثر الناس معايشة لبحثه ولطبيعة العينة التي يطبق عليها البحث، وقد نتج عن هذا التحكيم ما يلي:

(١) رأى بعض المحكمين حذف بعض المهارات المتضمنة في الاستبانة، وهي المهارات رقم (- ٧- ١١- ١٧- ١٩- ٢٢- ٢٣)، وقد استجاب الباحث لهذا المقترح؛ نظرا لصعوبة هذه المهارات، وعدم مناسبتها لدارسي المستوى المتوسط.

(٢) رأى بعض المحكمين حذف المهارتين رقم (٣-٤)؛ وذلك لإمكان الاستغناء عن المهارة رقم (٣)؛ لتضمنها في المهارة رقم (١)، وكذلك المهارة رقم (٤)؛ لتضمنها في المهارة رقم (٦)، وقد استجاب الباحث لهذا المقترح؛ لأنه سيكون أكثر دقة وتحديدا.

(٣) رأى بعض المحكمين إضافة مهارة أخرى لمهارات المستوى التقويمي، وهي: (تبني وجهة نظر معينة تجاه ما يستمع إليه من أحداث)، وقد استجاب الباحث لهذا المقترح؛ لأن هذه المهارة تتلاءم مع المدخل التواصلي الذي تُبنى الإستراتيجية المقترحة في ضوئه، والذي يتيح للدارسين فرصة اتخاذ قرارات ووجهات نظر معينة تجاه ما يستمعون إليه.

(٤) رأى بعض المحكمين تعديل المهارة رقم (١)، وهي: (تذكر الإحصاءات والأحداث التي وردت في المادة المسموعة)، وذلك بحذف كلمة (الإحصاءات)؛ فتصير: (تذكر الأحداث التي وردت في المادة المسموعة)؛ وذلك لئلا تكون المهارة مركبة، وقد استجاب الباحث لهذا الاقتراح؛ لأن المهارة المركبة يصعب تنميتها وقياسها.

(٥) رأى بعض المحكمين حذف المهارة رقم (١٨)، وهي: (استنتاج أسباب التناقض الموجود في الحديث المُسْتَمَع إليه)؛ وذلك نظرا لصعوبة تنميتها لدى دارسي المستوى المتوسط، إلا أن الباحث لم يستجب لهذا المقترح؛ لأنه من خلال خبرته الشخصية في تدريس فهم المسموع للمستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود، لاحظ إمكانية تدريس هذه المهارة في المستوى المتوسط، فالدارسون في هذا المستوى يستطيعون اكتشاف التناقض المتضمن في المادة المسموعة من خلال المقارنة بين النصوص.

وفي ضوء آراء المحكمين السابقة قام الباحث بتعديل مفردات الاستبانة؛ ومن ثَمَّ تمَّ التوصل إلى الصورة النهائية لاستبانة مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

والجدول التالي يوضح: أقسام الاستبانة في صورتها النهائية، والمهارات التي تنتمي تحت كل قسم من أقسام الاستبانة:

جدول رقم (٢): توزيع مهارات الاستبانة في صورتها النهائية

م	مستويات الفهم السمعي	عدد المهارات
١.	الفهم الحرفي	٤
٢.	الفهم التفسيري	٥
٣.	الفهم الاستنتاجي	٤
٤.	الفهم التقويمي	٣
	المجموع الكلي للمهارات	١٦

(ب) الأداة الثانية– اختبار فهم المسموع:

من المتطلبات التي يقتضيها البحث الحالي قياس مستوى الدارسين في المستوى المتوسط في مهارات الفهم السمعي، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مهارات الفهم السمعي، وذلك للتعرف على مدى فعالية الإستراتيجية المقترحة في ضوء المدخل التواصلي في تنمية مهارات الفهم السمعي.

الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تمكن دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط من مهارات الفهم السمعي التي تمَّ التوصل لها في استبانة مهارات الفهم السمعي النهائية، وذلك قبل تطبيق الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي وبعد تطبيقها؛ لمعرفة: مدى فعالية هذه الإستراتيجية المقترحة في تنمية هذه المهارات لدى الدارسين، ومدى تحقق أهداف الدراسة الحالية.

مصادر إعداد الاختبار:

اعتمد الباحث في إعداده لهذا الاختبار على عدة مصادر، هي:

(أ) مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي قامت بإعداد اختبارات في اللغة بشكل عام وفي الفهم السمعي بشكل خاص، مع التركيز على ما كان منها في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها.

(ب) مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي قامت بإعداد اختبارات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية كلغة ثانية.

(ج) الأدبيات المرتبطة بقياس تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها -عامة- وقياس مهارات الاستماع- خاصة .

(د) مراجعة أهداف تعليم الاستماع كمهارة من مهارات اللغة العربية -بصفة عامة-، وللناطقين بغيرها -بصفة خاصة-.

(هـ) استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(و) استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في مجال تصميم الاختبارات، ومواصفاتها، وشروطها، وطرائق إعدادها.

(ز) تحليل مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها(تحليل مَهَمَّة)، وذلك من خلال ملاحظة مهارات الفهم السمعي التي يحتاج إليها الدارسون في هذه المواقف، والتي يمكن قياسها.

(ح) مراجعة استبانة مهارات الفهم السمعي في صورتها النهائية، وبناء الاختبار في ضوئها.

محتوى الاختبار:

يتكون هذا الاختبار في صورته النهائية من نصين، يتبع كل نص مجموعة من الأسئلة، وقد تم اختيار هذين النصين في ضوء المعايير التالية:

- أن يمثل النص المسموع موقفا تواصليا يمكن أن يتعرض له دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها.
- أن يناسب النص المسموع عينة الدراسة الحالية من حيث: (اللغة المستخدمة- سرعة الإلقاء- الأفكار المعروضة).
- ألا يزيد زمن عرض النص المسموع عن ثلاث دقائق وعشرين ثانية؛ لئلا يشعر المُختبَرُون بالسأم والملل؛ مما يفقدهم الانتباه والتركيز.

وقد تكون الاختبار من (٢٦) سؤالا موزعة بالتساوي على النصين، حيث تبع كل نص (١٣) سؤالا، ووُضِعت هذه الأسئلة لقياس مهارات الفهم السمعي التي حددتها الدراسة الحالية، وكانت الأسئلة من نوع (اختيار من متعدد)؛ وذلك لعزل أثر متغير الكتابة؛ فبعض الدارسين يجيد مهارات الفهم السمعي إلا أن الكتابة تؤثر عليه، وأسئلة الاختيار من متعدد تعزل أثر هذا المتغير؛ لانعدام الكتابة فيها، وكذلك تم عزل أثر متغير

القراءة؛ حيث كان الباحث يقرأ أسئلة الاختبار التي تتبع النص بنفسه بصوت واضح للدارسين؛ ليركز الدارسون على الإجابة عما سمعوه فقط دون الانشغال بالقراءة، وذلك من خلال وضع علامة صحيح على الإجابة الصحيحة؛ وبهذين الإجراءين يكون الباحث قد عزل أثر متغيري: القراءة، والكتابة؛ وذلك لأن الاختبار الحالي يستهدف قياس مهارات فهم المسموع فقط، ويمكن توصيف مكونات الاختبار فيما يلي:

تكون الاختبار من نصين يمثلان موقفين من مواقف الاتصال اللغوي التي يمكن أن يتعرض لها الدارسون، بحيث يمكن قياس مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين تواصليا من خلالها، ويتمثل النصان فيما يلي:

- النص الأول: كان عبارة عن تقرير علمي اجتماعي (تلفازي) يدور حول ألبان الإبل وفوائدها، ودور الإبل في حياة العرب.
- النص الثاني: كان عبارة عن نشرة إخبارية (تمّ تحميلها من أحد المواقع على الشبكة العنكبوتية) تدور حول الأزمة التي يعانيها أهل "آجوك" في السودان بسبب الحرب الأهلية هناك.

تعليمات الاختبار :

قام الباحث بوضع تعليمات للاختبار؛ حتى تتم الإجابة عنه في ضوئها، وتقلل فرص خطأ الدارسين في تحديد المقصود من السؤال، وقد روعي في هذه التعليمات ما يلي:

- كتابتها بلغة واضحة ومحددة.
- تحديد نوع الأداء المطلوب في الإجابة عن مفردات الاختبار.
- تحديد الوقت المسموح به لأداء الاختبار.
- تكليف الدارس كتابة بياناته الشخصية.

ضبط الاختبار:

قام الباحث بمجموعة من الخطوات لضبط هذا الاختبار، والتحقق من صلاحية للتطبيق، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

(أ) صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين؛ بهدف تعرف آرائهم حول: مفردات الاختبار، وطريقة صياغته، وتعليماته، ودرجة تناسبه مع

المهارات التي وضع لقياسها، خاصة وأن الباحث كان يُرْفِقُ مع الاختبار صورة من استبانة مهارات الفهم السمعي، وصورة من جدول مواصفات الاختبار، ويعطيهما للمُحَكَّم؛ حتى يتسم التحكيم بالدقة والموضوعية، ويُساعد المحكم في إصدار رأيه حول الأسئلة، وقد طُلب من هؤلاء المحكمين إبداء الرأي فيما يلي:

- مناسبة أسئلة الاختبار وموضوعاته للدارسين في المستوى المتوسط.
- سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار، ووضوحها.
- وضوح التعليمات المقدمة للدارسين في هذا الاختبار.
- إضافة، أو حذف، أو تعديل ما يرونه مناسباً للاختبار.
- مدى تمثيل الأسئلة لمهارات الفهم السمعي التي وُضع لقياسها.

وقد التزم الباحث بالمعايير نفسها التي قررها لقبول آراء المحكمين أو رفضها في الاستبانة، وذلك حتى يتسم تحكيم الاختبار بالدقة والموضوعية وثبات المنهجية في التحكيم، خاصة وأن هذا الاختبار قد وُضع في ضوء الاستبانة سالفة الذكر.

وقد تلخصت آراء المحكمين، وملاحظاتهم ومقترحاتهم فيما يلي:

(١) حذف السؤال رقم (١٤) من الأسئلة التي تتبع النص الأول؛ وذلك لبساطته وسهولته الشديدة مقارنة بمستوى الدارسين، فهو أكثر ملائمة لمستوى المبتدئين، وقد استجاب الباحث لهذا الاقتراح لقوة تبريره، كما أن الباحث لاحظ أن هذا السؤال يقيس مستوى التذكر، وقد تشبع الاختبار بالأسئلة التي تقيس هذا المستوى؛ حيث تضمن الاختبار (٦) أسئلة بنسبة (٢٣%) لقياس مستوى التذكر؛ مما يبرر الاستجابة لهذا المقترح.

(٢) تعديل رأس السؤال رقم (١٥) من (يعيش سكان آجوك على:) إلى(يعيش بعض سكان آجوك على:)، وقد استجاب الباحث لهذا المقترح؛ لأنه أكثر ملائمة لمحتوى النص المسموع الذي أشار إلى أن بعض السكان فقط هم الذين يعيشون على تربية الأبقار، وليس كلهم.

(٣) إضافة بعض الأسئلة الخاصة بمستويي: الفهم التذوقي، والفهم الإبداعي، إلا أ، الباحث لم يستجب لهذا المقترح؛ نظرا لارتفاع هذين المستويين عن مستوى

الدارسين الذين ما زالوا في المستوى المتوسط، فهذان المستويان يتناسبان مع دارسي المستوى المتقدم.

وبهذا يكون الباحث قد توصل إلى الصورة النهائية للاختبار، وجدول المواصفات التالي يوضح توزيع الأسئلة بالنسبة لمهارات الفهم السمعي التي وُضعت الأسئلة لقياسها، كما يبين الوزن النسبي لكل مهارة من المهارات من خلال نصيبها من الأسئلة التي وُضعت لها:

جدول (٣) مواصفات الاختبار

م	مهارات الفهم السمعي المضمنة في الاختبار	عدد الأسئلة	الوزن النسبي %
	أولا- المستوى الحرفي:	(٩)	٣٤,٦
١.	تمييز الأصوات العربية المتشابهة في الحديث السريع.	٢	٧,٧
٢.	تذكر الأحداث التي وردت في المادة المسموعة.	٥	١٩,٢
٣.	تحديد صفات ما يدور حوله النص المسموع.	١	٣,٨
٤.	التمييز بين نغمة: الاستفهام، والتعجب، والتقرير، والوعيد.	١	٣,٨
	ثانيا- المستوى التفسيري:	(٧)	٢٧
٥.	تفسير الأحداث في النص المسموع في ضوء أسبابها.	٢	٧,٧
٦.	بيان أسباب رفض أو قبول بعض الأفكار التي يُستمع إليها.	١	٣,٨
٧.	التمييز بين: ما له علاقة بالموضوع المستمع إليه، وما ليس له علاقة به.	٢	٧,٧
٨.	التمييز بين الأفكار: الرئيسة، والثانوية في المادة المسموعة.	١	٣,٨
٩.	التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق	١	٣,٨

م	مهارات الفهم السمعي المضمنة في الاختبار	عدد الأسئلة	الوزن النسبي %
	المحادثة العادية.		
	ثالثا– المستوى الاستنتاجي:	(٦)	٢٣,٧
١٠.	بيان أوجه: التشابه، والاختلاف في المعلومات التي استمع إليها.	١	٣,٨
١١.	استنتاج النتائج من خلال ما سمعه من مقدمات.	٣	١١,٥
١٢.	القدرة على توقع نهاية منطقية لما استمع إليه.	١	٣,٨
١٣.	استنتاج التناقض الموجود في الحديث المُسْتَمَع إليه.	١	٣,٨
	رابعا– المستوى التقويمي:	(٤)	١٥,٣
١٤.	تبني وجهة نظر معينة تجاه ما يستمع إليه من أحداث.	٢	٧,٧
١٥.	إبداء الرأي في الأحداث التي استمع إليها.	١	٣,٨
١٦.	القدرة على تمييز مواطن القوة ، والضعف في الحديث.	١	٣,٨
	العدد الإجمالي لمهارات الفهم السمعي	١٦	١٠٠

ويلاحظ من الجدول السابق ارتفاع النسبة المئوية للأسئلة المخصصة للمستوى الحرفي؛ حيث بلغت (٣٤,٦)، وهي نسبة مرتفعة مقارنة ببقية المستويات؛ وذلك لأن هذا المستوى يُعد المستوى الأساس الذي يُبنى عليه بقية المستويات الأخرى، كما أن مهارات الفهم السمعي من أصعب المهارات اللغوية وخصوصا في دراسة اللغة الثانية، وطلاب المستوى المتوسط لم يمروا قبل ذلك إلا بالمستوى المبتدئ فقط؛ لذا فهم يحتاجون إلى مزيد من التركيز على الفهم الحرفي لإتقانه، ثم الانتقال لمستويات أعلى في فهم المسموع.

ويلاحظ أيضا انخفاض النسبة المئوية للأسئلة المخصصة للمستوى التقويمي؛ حيث بلغت (١٥,٣)، وهي نسبة منخفضة مقارنة بالنسبة المئوية لبقية المستويات؛ وذلك لأن

المستوى التقويمي في فهم المسموع يعد من المهارات العليا التي تحتاج إلى تدريب مكثف وممارسة مستمرة مع التركيز على عدد قليل من مهارات هذا المستوى، ومما يؤيد ذلك الخبرة الشخصية للباحث باعتباره أحد المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ ولهذا خصص لها الباحث بعض المهارات التي تلائم الدارسين في هذا المستوى، بينما خصص للمستوى التفسيري نسبة (٢٧)، وخصص للمستوى الاستنتاجي نسبة (٢٣,٧)، وهما نسبتان متوسطتان؛ لأنهما ليستا بالمهارات التي يسهل اكتسابها كما في المستوى الحرفي، وليستا بالمهارات التي تكتسب بصعوبة كما في المستوى التقويمي.

(ب) التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار، ثم التحكيم عليه، وتعديله في ضوء آراء المحكمين، والوصول إلى الصورة النهائية للاختبار، قام الباحث بتطبيق هذا الاختبار على عينة استطلاعية قوامها عشرة دارسين من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الإمام، وكان ذلك بهدف ضبط بعض الجوانب المرتبطة بهذا الاختبار، وقد أسفرت هذه التجربة الاستطلاعية عما يلي :

– استبدال بعض المفردات الصعبة ببعض المفردات السهلة؛ لئلا يؤثر ذلك في فهم الدارس لمضمون السؤال.

– التأكد من فهم الدارسين لهدف الاختبار، واستيعابهم لإجراءات تطبيقه.

– التأكد من مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى الدارسين.

– تعديل بعض التعليمات لعدم وضوحها لدى الدارسين.

– تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، وتم ذلك باستخدام المعادلة التالية:

زمن الاختبار = زمن أسرع دارس في الإجابة (٤٥) + زمن أبطأ دارس في الإجابة (٥٩)
٢

فيكون متوسط زمن الاختبار(٥٢) دقيقة وذلك بواقع دقيقتين لكل سؤال، بالإضافة إلى (٨) دقائق لمن يرغب في إعادة النص المسموع بواقع (٤) دقائق لكل نص، ثم أضاف الباحث (١٥) دقيقة لتوزيع الأوراق على الدارسين، وقراءة التعليمات لهم فيكون الزمن النهائي (٧٥ دقيقة– ساعة وربع الساعة).

(ج) ثبات الاختبار:

التحليل الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها إذا تم تحليل الشيء نفسه مرات متتالية، وفي الظروف ذاتها التي تم فيها التحليل، فمعامل الثبات هو ارتباط بين درجات الأفراد في المقياس في مرات الإجراء المختلفة. (رجاء أبو علام، ٢٠٠٤م، ٤٢٩) ولحساب معامل الثبات طرائق ثلاث، هي: إعادة الاختبار– التجزئة النصفية– الصور المتكافئة، وقد تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الارتباط لبيرسون بين التطبيقين (٠,٩٧) مما يدل على ثبات الاختبار، وصلاحيته بعد ذلك في التطبيقين: القبلي، والبعدي على عينة الدراسة في البحث الحالي.

حساب معامل: السهولة والصعوبة، والتمييز:

قام الباحث بحساب معامل الصعوبة والسهولة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، باستخدام المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة (صلاح الدين علام، ٢٠٠٠م، ٢٦٩) العدد الكلي لمفردات الاختبار

ومن المعروف أن العلاقة بين معاملي: السهولة، والصعوبة علاقة عكسية مباشرة، فإذا كان معامل السهولة مساوياً لـ (٠,٣) – مثلا–، فإن معامل الصعوبة يساوي(٠,٧)؛ ولذلك يميل كثير من الباحثين إلى حساب معاملات سهولة المفردات عن طريق حساب معامل صعوبتها؛ لذا فقد قام الباحث الحالي بالإجراء نفسه.

كما قام الباحث بحساب معامل التمييز من خلال استخدام (درجات المجموعتين الطرفيتين)، وذلك من خلال ترتيب الدرجات الكلية من الأعلى إلى الأدنى للمجموعة ككل، ثم تقسيم الطلاب الذين أجابوا عن الاختبار باعتبار درجاتهم إلى ثلاثة أقسام: طلاب المجموعة العليا، وطلاب المجموعة الوسطى، وطلاب المجموعة الدنيا، ثم تثبيت المجموعة الوسطى وكأنها غير موجودة تماما، ومن ثَمَّ طرح الباحث عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة من المجموعة الدنيا، من عدد الطلاب الذين أجابوا أيضا إجابة صحيحة من المجموعة العليا على المفردة نفسها، ثم قُسم الناتج على العدد الكلي لطلاب المجموعتين: (العليا– الدنيا)، وتكرر ذلك في كل مفردة من مفردات الاختبار ليتم التأكد من أن مفردات الاختبار قادرة على التمييز فعلا بين أفراد العينة،

والجـدول التـالي يوضـح معامـل الـسـهولة والـصعوبة والتمييـز لكـل سـؤال مـن أسـئلة الاختبار، حيث كان عدد مفردات الاختبار(٢٦) مفردة:

جدول رقم (٤): معامل السـهولة والصعوبة والتمييز لاختبار فهم المسـموع

رقم السؤال	معامل السـهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١.	٠٫٦	٠٫٤	٠٫٦٣
٢.	٠٫٤٨	٠٫٥٢	٠٫٦٦
٣.	٠٫٦٤	٠٫٣٦	٠٫٣٩
٤.	٠٫٤٨	٠٫٥٢	٠٫٦٦
٥.	٠٫٥٢	٠٫٤٨	٠٫٦٦
٦.	٠٫٦٨	٠٫٣٢	٠٫٣٥
٧.	٠٫٦	٠٫٤	٠٫٦٣
٨.	٠٫٤	٠٫٦	٠٫٦٣
٩.	٠٫٤٨	٠٫٥٢	٠٫٦٦
١٠.	٠٫٤٤	٠٫٥٦	٠٫٦٢
١١.	٠٫٣٢	٠٫٦٨	٠٫٣٥
١٢.	٠٫٦٤	٠٫٣٦	٠٫٣٩
١٣.	٠٫٥٢	٠٫٤٨	٠٫٦٦
١٤.	٠٫٦٨	٠٫٣٢	٠٫٣٥
١٥.	٠٫٧٢	٠٫٢٨	٠٫٣١
١٦.	٠٫٣٢	٠٫٦٨	٠٫٣٥
١٧.	٠٫٥٢	٠٫٤٨	٠٫٦٦
١٨.	٠٫٣٦	٠٫٦٤	٠٫٣٩
١٩.	٠٫٥٦	٠٫٥٤	٠٫٦٩
٢٠.	٠٫٣٢	٠٫٦٨	٠٫٣٥
٢١.	٠٫٢٨	٠٫٧٢	٠٫٣١
٢٢.	٠٫٢	٠٫٨	٠٫٣٣
٢٣.	٠٫٤٤	٠٫٥٦	٠٫٦٢
٢٤.	٠٫٤	٠٫٦	٠٫٦٣
٢٥.	٠٫٦	٠٫٤	٠٫٦٣
٢٦.	٠٫٦	٠٫٤	٠٫٦٣
المجموع	١٢٫٨	١٣٫٣	١٣٫٥٤
المعامل الكلي	٠.٠٫٤٩	٠٫٥١	٠٫٥٢

ويتضح من الجدول السابق أن معامل السهولة (٠,٤٩)؛ مما يعني توسط مستوى السهولة لمفردات الاختبار، وكذلك بلغ معامل الصعوبة (٠,٥١)؛ مما يعني أيضا توسط مستوى الصعوبة لمفردات الاختبار، وعندما يدور مستوى معامل السهولة والصعوبة حول (٠,٥٠) فإن ذلك يعد المستوى الأمثل للسهولة والصعوبة. (صلاح الدين علام،٢٠٠٠م،٢٨٤:٢٨٧)؛ وعلى هذا تم التثبت من مستوى السهولة والصعوبة في هذا الاختبار.

وقد بلغ معامل التمييز (٠,٥٢)؛ مما يعني أن مفردات الاختبار كانت مميزة بين المجموعتين الطرفيتين بدرجة جيدة. وعموما إذا كانت قيمة تمييز المفردة (٠,٤٠) أو أكثر؛ فإن هذا يكون دليلا على أن المفردة تميز بدرجة جيدة، أما إذا تراوحت بين (٠,٢٠) و (٠,٤٠) فإن التمييز يكون مقبولا ولا بأس به، أما إذا قل عن (٠,٢٠) فإنه يكون ضعيفا، وإذا كان (صفرا أو سالبا) فإنه يجب حذف هذه المفردة من الاختبار، أو مراجعتها وتعديلها، فمعامل التمييز تتراوح قيمته بين: (–١: +١).

(صلاح الدين علام،٢٠٠٠م،٢٨٩:٢٨٨)

(د) الاختبار في صورته النهائية :

تكون الاختبار مما يلي:

– بيانات عن الاختبار، وبيانات خاصة بالدارسين.
– الخطاب الموجه للمحكمين، إلا أن هذا الخطاب حذفه الباحث في نسخة الدارسين المختبَرين.
– تعليمات الاختبار.
– النصين الاختباريين اللذين يستمع إليهما المختبِرون من خلال قرص مدمج (CD) يعمل على الحاسوب.
– أسئلة الاختبار والتي تكون موجودة بين يدي المختبرين، والتي يقرأها لهم الباحث؛ لعزل أثر متغير القراءة، وتتكون هذه الأسئلة من (٢٦) سؤالا، لكل نص (١٣) سؤالا.
– ورقة الإجابة التي يدون فيها المختبَرون إجاباتهم باختيار الإجابة الصحيحة فقط، والتي تتكون من أربعة بدائل (اختيار من متعدد)، يقوم الدارسون بتظليل الإجابة الصحيحة فقط.

– مفتاح التصحيح، والذي ظللت فيه الإجابات الصحيحة فقط؛ ليتم التصحيح في ضوئها.

تصحيح الاختبار وتقدير الدرجات

قام الباحث بتصحيح الاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وحدد نظام تقدير الدرجات درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخطأ لضمان مزيد من الموضوعية في التصحيح، وذلك من خلال مقارنة إجابات الدارسين بمفتاح التصحيح الذي أعده الباحث؛ ومن هنا استخدم الباحث الطريقة نفسها لتصحيح الاختبار وتقدير درجاته عند التطبيق الفعلي على العينة الأصلية للبحث، والتي تتمثل في المجموعتين: التجريبية، والضابطة.

ثانيا– الإستراتيجية المقترحة[1]:

بعد تحديد مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية في المستوى المتوسط، وبناء أدوات الدراسة الحالية؛ أمكن البدء في إعداد الإستراتيجية المقترحة في ضوء المدخل التواصلي، والتي يسميها الباحث بـ (الإستراتيجية السمعية التواصلية Audio Communicative Strategy)؛ وذلك بهدف استخدامها مع الدارسين لتنمية مهارات الفهم السمعي لديهم، وقد سارت عملية إعداد الإستراتيجية المقترحة وفق الخطوات التالية:

- تحديد أهداف الإستراتيجية المقترحة: (عامة– خاصة).
- تحديد أسس الإستراتيجية المقترحة.
- تحديد خطوات الإستراتيجية المقترحة وإجراءاتها، والتي تتمثل فيما يلي:

١– التهيئة والتمهيد.

٢– أنشطة تواصلية حول المادة المسموعة.

٣– إجراءات تنمية مهارات الفهم السمعي.

٤– التقويم والتطوير.

---

(١) قام الباحث بعرض هذه الإستراتيجية المقترحة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في هذا الميدان؛ للاستفادة من آرائهم حول أهداف هذه الإستراتيجية، وأسسها، وإجراءات تطبيقها؛ ومن ثم عُدلت في ضوء آرائهم؛ وصولا إلى صورتها النهائية الحالية.

٥- ختام تواصلي سمعي.

- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.
- تحديد أنشطة المعلم والمتعلم.
- تحديد أساليب التقويم.

ويمكن تناول ذلك بشيء من التفصيل فيما يلي:

أهداف الإستراتيجية المقترحة:

تتمثل أهداف الإستراتيجية المقترحة فيما يلي:

(أ) الهدف العام:

تهدف الإستراتيجية الحالية إلى تنمية مهارات الفهم السمعي تواصليا لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط (المستوى الثالث) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث يتم إعداد هذه الإستراتيجية المقترحة في ضوء المدخل التواصلي.

(ب)الأهداف الخاصة:

١- تنمية مهارات الفهم السمعي في المستوى الحرفي، والتي تتمثل فيما يلي:

- تمييز الأصوات العربية المتشابهة في الحديث السريع.
- القدرة على متابعة تعليمات شفوية، وفهم المقصود منها.
- تذكر الأحداث التي وردت في المادة المسموعة.
- الاحتفاظ بالمسموع في الذاكرة والقدرة على استرجاعه.
- التمييز بين نغمة: الاستفهام، والتعجب، والتقرير، والوعيد.

٢- تنمية مهارات الفهم السمعي في المستوى التفسيري، والتي تتمثل فيما يلي:

- تفسير الأحداث في النص المسموع في ضوء أسبابها.
- بيان أسباب رفض بعض الأفكار التي يُستمع إليها.
- التمييز بين: ما له علاقة بالموضوع المستمع إليه، وما ليس له علاقة به.
- التمييز بين الأفكار: الرئيسة، والثانوية في المادة المسموعة.
- التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العادية.

٣-تنمية مهارات الفهم السمعي في المستوى الاستنتاجي، والتي تتمثل فيما يلي:

- بيان أوجه: التشابه، والاختلاف بين الآراء فيما استمع إليه.
- استنتاج النتائج من خلال ما سمعه من مقدمات.
- القدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.
- استنتاج التناقض الموجود في الحديث المُسْتَمَع إليه.

٤– تنمية مهارات الفهم السمعي في المستوى التقويمي، والتي تتمثل فيما يلي:

- تبني وجهة نظر معينة تجاه ما يستمع إليه من أحداث.
- إبداء الرأي في نوع الانفعال الذي يسود الحديث المُستمَعَ إليه.
- القدرة على تمييز مواطن القوة ، والضعف في الحديث.

أسس الإستراتيجية المقترحة:

أي عمل لا بد لنجاحه من اعتماده على أسس معينة تحكم عمليات: تنظيمه، وإعداده، وطرائق تنفيذه، بحيث تكون عملية التنفيذ منظمة وبعيدة عن العشوائية والتخبط؛ بما يمكن بعد ذلك من تحقيق الأهداف المرجوة من هذا العمل، وتتمثل أسس الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي فيما يلي:

(أ) يتم تنمية مهارات الفهم السمعي في هذه الإستراتيجية من خلال مواقف تواصلية يتعرض لها الشخص في مواقف اجتماعية متعددة، فمواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الشخص تحتاج إلى مهارات استماعية معينة؛ يستطيع من خلالها فهم المادة المسموعة والتواصل معها، ومن ثَمَّ يقوم المعلم في هذه الإستراتيجية المقترحة بتدريب الدارسين على مهارات الفهم السمعي من خلال هذه المواقف التواصلية.

(ب) تقوم عملية تنمية مهارات الفهم السمعي في هذه الإستراتيجية على أساس تفاوضي بين: المعلم، والمتعلم، وبين: متعلم، ومتعلم آخر أو متعلمِينَ آخرينَ، وبين: المتعلم، والمادة التعليمية المسموعة، حيث ينفذ المعلم مع الدارسين مجموعة من الأنشطة التواصلية توفر لهم فرص العمل: الفردي، أو الثنائي، أو العمل في مجموعات حول المادة المسموعة، فبعد استماع الدارسين للمادة التعليمية يسمح المعلم لهم بإجراء نقاشات: فردية، أو ثنائية، أو جماعية، كما يتيح لهم فرصة تمثيل المادة المسموعة من خلال لعب الدور، حيث يقوم الدارسون بتمثيل أدوار الشخصيات التي وردت في المادة المسموعة، وكذلك يتيح لهم فرص كتابة التعليقات حول المادة

المسموعة وإجراء نقاشات تفاوضية حولها؛ وذلك بهدف التدريب على مهارة الفهم السمعي المستهدفة في هذا الموقف التواصلي الذي يتعرضون له؛ ومن ثَمَّ تثبيت هذه المهارة لديهم، واستثمارها في مواقف تواصلية أخرى متشابهة.

(ج) تهتم هذه الإستراتيجية بالنشاطات التي توفر مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة بصفة عامة، ومهارات الفهم السمعي بصفة خاصة، مثل: الاستماع إلى بعض الأوامر الشفوية وتنفيذها، وتوجيه الأسئلة حول المادة المسموعة، وتسجيل المعلومات والأفكار واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات، والاستماع إلى بعض التقارير والقصص والخطب، والاستماع إلى تعليمات تشغيل بعض الأجهزة وتنفيذها، والتعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة أو بأكثر، بحيث تتاح الفرصة للمتعلم كي يمارس دور : المشارك، والمراقب، والملاحظ، والمستمع، والمساهم، حيث تستخدم مهارات الفهم السمعي من أجل فهم وتمثل المعلومات، والتجارب، والأفكار، والمشاعر.

(د) ترتبط مهارات الفهم السمعي التي يُراد تنميتها لدى الدارسين بالموقف التواصلي؛ بحيث يتمكن الدارسون من استخدامها في مواقف الحياة المختلفة، فالذي يحدد المهارة المراد تعليمها للدارس هو الموقف التواصلي الذي يتعرض له، وليس العكس، فاختيار النصوص المسموعة في هذه الإستراتيجية مرتبط بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية، فإذا كان النشاط السمعي عبارة عن استماع لتقرير–مثلا–، فإن المهارة السمعية التي تُقدم في هذا الموقف التواصلي هي: مهارة تذكر الأحداث، أو مهارة التمييز سواء أكان ذلك بين: الحقائق والآراء، أو بين الأفكار الفرعية والرئيسة، وإذا كان الموقف عبارة عن استماع لقصة–مثلا–، فإن المهارة التي تُقدم هي: فهم الفكرة الرئيسة، أو تحديد صفات شخصيات القصة، وإذا كان الموقف هو تنفيذ بعض الأوامر، فإن المهارة التي تُقدم هي: فهم المادة المسموعة...وهكذا.

(هـ) يستعين المعلم في هذه الإستراتيجية بمختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل: الأفلام، والأشرطة المسموعة والمرئية، والملفات الحاسوبية، والشبكة العنكبوتية، وأصوات الناطقين الأصليين باللغة العربية، واللوحات، والصور،والأدوات الحقيقية،

والنماذج الحسية؛ وذلك لإيجاد بيئة حقيقية، أو قريبة من الحقيقة؛ ليتم تعلم مهارات الفهم السمعي بصورة تواصلية في مواقف اجتماعية حقيقية.

(و) المعلم هو العامل المساعد في عملية التعلم لدى الدارسين؛ لذا فعليه أدوار عديدة، فهو مدير النشاطات الصفية، وهو المبتكر للموقف التعليمي، وهو الموجه الذي يجيب عن بعض الأسئلة ويحرك عملية التعلم وهو المشرف على أداء الدارسين، كما أنه المشارك في كثير من الأحيان في النشاط الاتصالي – كفرد من أفراد المجموعة –.

(ز) يراعي المدخل التواصلي التكامل بين مهارات اللغة الأربع : استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة، فهو لا يفصل مهارة عن مهارة؛ لأن الموقف الاجتماعي التواصلي يستدعي كل هذه المهارات، إلا أنه سيتم التركيز على مهارة الاستماع؛ لأنها الهدف الأساس في البحث الحالي.

(ح) من أهم الأساليب والمواد التي يمكن استخدامها في هذا المدخل ما يلي :

- المواد الأصلية Authentic Material : وذلك مثل النشرات، والصحف، والبرامج الإذاعية أو التلفازية، والجداول، وقوائم الطعام وبعض النماذج الحقيقية للأشياء.
- الجمل المبعثرة Scrambled Sentences : حيث يعرض على الدارسين بعض الجمل غير المرتبة؛ لإعادة ترتيبها وإيجاد نص متكامل منها .
- القصص المصورة Picture Strip Story : حيث يعرض على الدارسين مجموعة من الصور التي تعبر عن أحداث قصة معينة، بحيث يصاحب هذه الصور مادة سمعية تعبر عن مضمون هذه القصة، ثم يُكلَّفُ الدارسون تنفيذ بعض الأنشطة التواصلية حول هذه المادة المسموعة المرئية، مثل: ذكر تعليقات– تدوين ملاحظات– مناقشات: فردية، وثنائية، وجماعية– إبداء الآراء ووجهات النظر– الإجابة عن بعض الأسئلة المرتبطة بالمادة المسموعة...إلخ.
- تمثيل الدور Role-Play: حيث يقوم الدارسون بتمثيل أدوار معينة لأي موقف تواصلي يمكن الاستماع إليه، كتمثيل موقف في المطار، فيقوم أحدهم بدور الشخص العائد من السفر، ويقوم الآخر بدور موظف الجوازات، والآخر بدور الشرطي، والآخر بدور سائق التاكسي .... وهكذا .

(ط) ينبغي اختيار المفردات اللغوية ذات الصلة الوثيقة بمواقف الاتصال، مما يساعد الدارسين على اكتساب مهارات الفهم السمعي المطلوبة في الموقف الاتصالي بصورة طبعية ودون تكلف، وهذا بدوره ينشط دور الاستماع باعتباره مهارة استقبالية تساعد على تعلم اللغة بشكل جيد.

خطوات الإستراتيجية المقترحة وإجراءاتها:

التهيئة والتمهيد

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بالإجراءات التالية:

- تنبيه الدارسين إلى آداب الاستماع التي يجب أن يتحلى بها الدارسون في أثناء تنفيذ حصة الاستماع.
- اختيار المادة المسموعة بحيث تعبر النصوص المختارة عن مواقف تواصلية يتعرض لها الدارسون، مثل: (نشرة أخبار– تقرير– خبر إذاعي– تعليمات تشغيل جهاز– قصة– حوار– مناظرة– خطبة– مشهد تمثيلي– تعليمات حيّة للدارسين– نشرة للأحوال الجوية...إلخ).
- شرح التصور العام الذي يوضح طريقة السير في محاضرة الاستماع من بدايتها إلى نهايتها.
- توزيع الأدوار بين: المعلم، والدارسين، وبين الدارسين كأفراد، وكمجموعات، ليتعرف كل منهم على الدور الذي يقوم به في أثناء المحاضرة.
- ذكر نبذة عامة عن محتوى النص المسموع الذي سيستمع إليه الدارسون.
- تحديد المهارة التي يراد تنميتها لدى الدارسين؛ ليتم جذب انتباه الدارسين نحو اكتساب هذه المهارة من خلال التدريب في الدرس الاستماعي.

أنشطة تواصلية حول المادة المسموعة

وفي هذه المرحلة يعرض النص بصورة كلية دون توقف من خلال الوسيلة التي يستخدمها المعلم في عرض النص، وذلك ليدرك الدارسون النص بصورة كلية قبل الدخول في التفصيلات الجزئية، ومن ثَمَّ يقوم المعلم ببعض الأنشطة التواصلية التي تساعد على تنمية مهارات الفهم السمعي من خلال التدريب على النص المسموع، مثل:

- مناقشات حول المادة المسموعة سواء أكانت: فردية، أم ثنائية، أم جماعية.

- كتابة تعليقات حول المادة المسموعة، ثم عرضها أمام الدارسين؛ ليتم مناقشتهم فيها.
- تمثيل المادة المسموعة من خلال لعب الدور.
- استنتاج الفكرة العامة للنص المسموع من خلال ندوة تشاورية بين الدارسين.
- تسجيل ما اشتمل عليه النص المسموع من أحداث بترتيب ورودها على شكل خريطة زمنية على السبورة.

إجراءات تنمية مهارات الفهم السمعي

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بالإجراءات التالية:

- إعادة عرض النص بصورة جزئية تفصيلية، بحيث يستمع الدارسون إلى النص مجزأً من خلال إيقاف الشريط أو الوسيلة المستخدمة بعد كل جزء من أجزاء النص؛ ليقوم المعلم أو الدارسون بإلقاء الأسئلة حول المادة المسموعة، أو كتابة تعليقات وملاحظات حول ما سمعوه في كل جزء من أجزاء النص.
- تدريب الدارسين على مهارة الفهم السمعي المستهدفة في الدرس، والتي يمكن التدريب عليها من خلال النص المسموع، وذلك باستخدام أحد أساليب التدريب التي تلاءم كل مهارة، مثل:
  - ✓ الشرح والتبيين.
  - ✓ الممارسة والمران.
  - ✓ المناقشة.
  - ✓ العصف الذهني.
- عرض نصوص أخرى مشابهة للنص الأصلي؛ ليتم تطبيق ما تعلمه الدارسون من مهارات فيما سبق في هذا النص المشابه، وذلك من خلال انتقال أثر التعلم من النص الأصلي إلى هذا النص المشابه له.
- استخدام أساليب تدريسية معاونة؛ ليتم تثبيت المهارات التي تم تعلمها لدى الدارسين، ومن هذه الأساليب ما يلي:
  - ✓ لعب الدور.
  - ✓ الحوار والنقاش.

- ✓ النمذجة.
- ✓ الندوة.
- ✓ التعلم التعاوني.
- ✓ الاستقصاء.

- استثمار هذه المهارة التي تم اكتسابها في فهم نصوص أخرى لا تتشابه مع: النص الأصلي، أو النص المشابه للنص الأصلي، بحيث تنمو مهارات الدارسين في الفهم السمعي بما يمكِّنهم من التواصل الفعال في المواقف المختلفة.

التقويم والتطوير

يعتبر التقويم من العناصر المهمة لنجاح أي إستراتيجية، ويمر التقويم في البحث الحالي بثلاث مراحل، هي:

١– التقويم القبلي: ويجري هذا النوع من التقويم قبل التدريس باستخدام الإستراتيجية المقترحة، وذلك من خلال تطبيق اختبار فهم المسموع – الذي أعده الباحث – على الدارسين لمعرفة مدى إتقانهم لمهارات الفهم السمعي في المستوى المتوسط.

٢– التقويم البنائيّ: وهو تقويم مصاحب لكل درس من دروس الإستراتيجية المقترحة في تدريس فهم المسموع، فهو يحدث في كل درس من الدروس التي تطبق على الدارسين، حيث يقوِّم المعلمُ مدى تمكن الدارسين من مهارات فهم المسموع بعد كل جزء من أجزاء الدرس؛ ليتم تثبيت وتطوير ما تعلمه الدارسون من مهارات، وعلاج ما أخفقوا في اكتسابه من هذه المهارات، ثُمَّ تطوير أدائهم فيها.

٣– التقويم الختامي: وهو يأتي في بعد الانتهاء من تطبيق الإستراتيجية المقترحة، ويفيد هذا النوع من التقويم في تحديد مدى التقدم في أداء الدارسين، ومدى تحقق أهداف الإستراتيجية، حيث يطبق اختبار فهم المسموع على الدارسين تطبيقاً بعدياً بعد الانتهاء من تدريس الإستراتيجية ، وبمقارنة أداء الدارسين في هذا الاختبار قبلياً وبعدياً تتضح نتائج هذا التقويم ويتم الحكم على الإستراتيجية المقترحة ما إذا كانت قد حققت أهدافها أم لا، وذلك من خلال المقارنة بين درجات الدارسين في الاختبار: قبلياً، وبعدياً.

كما أن التقويم في هذه الإستراتيجية يسير في ثلاثة اتجاهات، هي:

(أ) تقويم ذاتي: حيث يطلب من الدارس تقويم مهاراته الاستماعية، ومعرفة الأخطاء التي وقع فيها؛ لتفاديها، وعلاجها، وإعادة تصحيح هذه الأخطاء في ضوء ما تعلمه في المراحل السابقة .

(ب) تقويم النظير: حيث يستعين كل دارس بزميله؛ ليقوما بالمراجعة والتقويم معاً، فكل منهما يحدد أخطاء زميله، ويبين الصواب فيها في ضوء ما تعلمه فيما سبق.

(ج) تقويم الباحث: حيث يقوِّمُ الباحث مستوى الدارسين في مهارات الفهم السمعي في ضوء أداءاتهم تجاه المحتوى الاستماعي المقدم لهم، ومن ثَمَّ يقدم الباحث تغذية راجعة لعلاج جوانب القصور في مهارات الدارسين، ثُمَّ تنميتها والارتقاء بها.

ختام تواصلي سمعي

وفي هذه المرحلة تقدَّم بعض الأنشطة التواصلية الختامية بحيث تكون الإستراتيجية قد بدأت بالتواصل وانتهت بالتواصل، وتتسم تلك الأنشطة التواصلية التي تقدم في هذه المرحلة مقارنة بما قبلها بما يلي:

- تَمَتُّع الدارسين بمزيد من الحرية في تنفيذ هذه الأنشطة.
- انحسار دور المعلم بحيث يكون الاعتماد البارز على الدارسين.
- الاستثمار الحر والموسع لما اكتسبه الدارسون من مهارات في فهم المسموع.
- توفير فرصة التطبيق والممارسة العملية لما تمَّ اكتساب الدارسين له من مهارات في مواقف حقيقية تواصلية.

ومن الأنشطة التي يمكن تقديمها من خلال مواقف تواصلية في هذه المرحلة ما يلي:

- عرض حر: حيث يعرض المعلم نصا معينا يعبر عن موقف من مواقف الاتصال اللغوي دون إلقاء أي أسئلة حول هذا النص، ثم يترك الفرصة للدارسين ليمارسوا نشاطا تواصليا حول هذا النص المسموع، حيث يقوم بعض الدارسين بإلقاء بعض الأسئلة حول النص، بينما يقوم آخرون بالإجابة عن هذه الأسئلة بعد الحوار والنقاش فيما بينهم حول هذه الأسئلة، والاتفاق فيما بينهم على الإجابة التي يرون أنها صحيحة.

- لعب الدور: حيث يلعب بعض الدارسين دور المذيع –مثلا– ويقدم خبرا إذاعيا، ثُمَّ يقوم بعض الدارسين بالتعليق على هذا الخبر الذي سمعه، ومن ثّمَّ يقوم بقية الدارسين بالنقاش حول محتوى هذا الخبر المسموع.
- ندوة نقاشية: حيث يتشاور الدارسون فيما بينهم؛ ليختاروا موضوعا أو مشكلة من المشكلات التي يتعرضون لها، ثُمَّ عقد ندوة نقاشية حول هذا الموضوع أو تلك المشكلة، بحيث يجلس مجموعة من الدارسين ممثلين دور المتحدثين الرئيسين في هذه الندوة، ثُمَّ يقوم بقية الدارسين بمناقشتهم والتحدث معهم والإعراب عن آرائهم حول موضوع الندوة ومحاورها، ومن المعلوم أن الدارسين في هذا النشاط لا يتحدثون فقط، وإنما يستمع بعضهم إلى بعض ويفهم ما يقوله الطرف الآخر، ثم يبدأ في مناقشته والتحاور معه، وإبداء رأيه له، فهو يستمع، ويفهم، ثم يتحدث، وبذلك فإن الدارسين يمارسون الاستماع في مواقف حقيقية تواصلية تتكامل فيها المهارات اللغوية.
- كتابة التعليقات حول المادة المسموعة: وفي هذا النشاط يتم تقديم قصة أو نص أو مشهد تمثيلي أو خبر إذاعي يسمعه الدارسون، ثم يطلب المعلم منهم كتابة تعليقات حول ما استُمِعَ إليه، ومن ثَمَّ يبدؤون في النقاش والحوار حول هذه التعليقات.

اختيار الوسائل التعليمية المناسبة:

من الوسائل التي يمكن استخدامها في هذه الإستراتيجية ما يلي:

- الأقراص المدمجة " CD ".
- شرائط البصَّار "الفيديو".
- جهاز الحاسوب.
- الأشرطة التسجيلية المسموعة.
- الشبكة العنكبوتية "الإنترنت".
- الإذاعة المسموعة.
- السبورة الذكية.
- أصوات الناطقين الأصليين للغة.

تحديد أنشطة المعلم والمتعلم:

أولا: الأنشطة التي يقوم بها المعلم:

- اختيار النصوص وإعدادها بما يتناسب مع مستوى الدارسين.
- تفريغ النص المختار في الوسيلة التي تلاؤمه.
- مناقشة النصوص مع الدارسين في أثناء الاستماع إليها، وبعد الاستماع إليها.
- تشجيع الدارسين على طرح الأفكار والإجابات والحلول المبتكرة.
- مشاركة الدارسين في تحسين أفكارهم للوصول إلى الحلول النهائية.

ثانيا: الأنشطة التي يقوم بها المتعلم:

وهي تلك الأنشطة التي يقوم بها المتعلم من: تكليفات، ومهام، وأعمال، وأداءات مختلفة في أثناء الحصة وخارجها، ومن ذلك ما يلي:

- تلخيص النص المسموع.
- كتابة تعليقات حول النص المسموع.
- مشاركة الزملاء في التفكير والنقاش حول المادة المسموعة.
- تمثيل بعض المشاهد والمواقف التواصلية التي تمّ الاستماع إليها.

تحديد أساليب التقويم:

اشتمل التقويم في هذه الإستراتيجية المقترحة على التقويم: القبلي، والبنائي، والبعدي، والتقويم الذاتي، وتقويم النظير، وتقويم الباحث، وقد تم تناول ذلك بالتفصيل في خطوات الإستراتيجية المقترحة.

ثالثا– تطبيق تجربة البحث وإجراءات التطبيق الميداني:

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من فروضه، والتعرف على أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين، تم إجراء ما يلي:

(أ) اختيار عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من (٥٠) دارسا من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض، وهؤلاء الدارسون يدرسون بالمستوى المتوسط (الثالث) في البرنامج الصباحي "طلاب المنح"، وتتكون هذه العينة من جنسيات متعددة تتحدث لغات مختلفة.

(ب) التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختبار مهارات الفهم السمعي تطبيقاً قبلياً على الدارسين– عينة البحث–، وذلك لبيان مدى التكافؤ بينهم، ثم الاحتفاظ بالدرجات حتى الانتهاء من تنفيذ التجربة، لمقارنتها بدرجات التطبيق البعدي، ومعالجتها بطريقة إحصائية؛ لقياس مدى فعالية الإستراتيجية المقترحة (الإستراتيجية السمعية التواصلية) في تنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين.

(ج) التصميم التجريبي:

استخدم الباحث التصميم التجريبي (نظام المجموعتين)، والذي يتكون من مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وتم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام الإستراتيجية المقترحة– التي سبق توضيحها–. أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية، والتي يهتم المعلمون فيها غالبا بإسماع الدارسين بعض المواد التعليمية التي لا تركز على الجانب التواصلي، ثم مناقشة بعض المفردات الواردة فيها؛ لتوضيحها وبيان معناها مع بعض المناقشات الفردية التقليدية للدارسين حول المادة التعليمية أحيانا، وقد تم ذلك لقياس أثر المتغير المستقل (الإستراتيجية المقترحة). على المتغير التابع(مهارات الفهم السمعي)، ثم التأكد من تكافؤ المجموعتين: التجريبية، والضابطة من خلال القياس القبلي لاختبار الفهم السمعي، والجدول التالي يوضح مستوى التكافؤ بين المجموعتين:

جدول رقم (٥):نتائج اختبار "ت" للفروق بين المجموعتين:

التجريبية، والضابطة في القياس القبلي لمهارات الفهم السمعي

المحور	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة عند ٠،٠٥
الاختبار ككل	تجريبية	١٤،٧٢٠٠	٣،٣٧٢٩٣	٢،٦٤٠	٤٨	غير دالة
	ضابطة	١٢،٦٠٠٠	٢،١٧٩٤٥			
الفهم الحرفي	تجريبية	٤،٦٤٠٠	.٨١٠٣٥	١،٢٩٤	٤٨	غير دالة
	ضابطة	٤،٩٦٠٠	.٩٣٤٥٢			
الفهم التفسيري	تجريبية	٣،٤٠٠٠	.٧٠٧١١	.٢٨٢	٤٨	غير دالة
	ضابطة	٣،٤٤٠٠	.٦٥٠٦٤			
الفهم الاستنتاجي	تجريبية	٢،٥٢٠٠	.٥٨٥٩٥	١،٤٣٤	٤٨	غير دالة
	ضابطة	٢،٧٦٠٠	.٥٩٧٢٢			
الفهم التقويمي	تجريبية	٢،٠٤٠٠	.٦١١٠١	٠٧١٧	٤٨	غير دالة
	ضابطة	١،٩٢٠٠	.٥٧١٥٥			

يتضح من هذا الجدول أن قيمة (ف)غير دالة عند مستوى (٠،٠٥) وذلك يعني تكافؤ مجموعتي البحث وتجانسهما قبل بدء التجريب، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الدارسين يتعرضون لاختبار تصنيفيّ أعده المعهد، يتم من خلاله تصنيف الدارسين وتسكينهم في المستويات المختلفة في المعهد؛ مما يجعل مستويات الدارسين متقاربة في كل مستوى دراسي يُصنفون فيه.

(د) تصميم المحتوى التعليمي (الوحدتين التعليميتين):

تكون المحتوى التعليمي الذي تم تدريسه باستخدام الإستراتيجية المقترحة (الإستراتيجية السمعية التواصلية Audio Communicative Strategy) من وَحْدتين دراسيتين، بواقع (٦) موضوعات لكل وَحْدة؛ فيكون العدد الكلي للموضوعات (١٢) موضوعا تواصليا، يستغرق كل موضوع ساعتين دراسيتين إلا الموضوع الأخير في الوحدة الثانية، فقد استغرق أربع ساعات؛ لأنه قصة تتسم بالطول مقارنة بالنصوص

الأخرى، فقد كانت مدة هذه القصة المسموعة (ست عشرة دقيقة وأربع ثوان)، بينما كانت مدة الموضوعات الأخرى تتراوح ما بين: (٣: ٩) دقائق، وقد تم من خلال هذه الموضوعات تطبيق الإستراتيجية المقترحة بخطواتها التي تم تحديدها قبل ذلك؛ بحيث يكتسب الدارسون في نهاية الدرس مهارة فهم المسموع المراد تدريبهم عليها.

والجدول التالي يوضح: الموضوعات التي تم تدريسها، والمهارات التي تَمَّ تنميتها من خلال كل موضوع، والمواقف التواصلية التي تعبر عنها هذه الموضوعات وتم التدريس من خلالها:

جدول رقم (٦): توزيع: المحتوى التعليمي (الوحدتين التعليميتين)، ومهارات الفهم السمعي

م	الموضوعات	المهارات المراد تنميتها	المواقف التواصلية
		الوحدة الأولى:	
١.	فتح القسطنطينية	–تذكر الأحداث التي وردت في المادة المسموعة. – تفسير الأحداث في النص المسموع في ضوء أسبابها.	فيلم وثائقي
٢.	محاكمة عادلة	– بيان أوجه: التشابه، والاختلاف فيما استمع إليه. – استنتاج التناقض الموجود في الحديث المُستَمَع إليه. – تبني وجهة نظر معينة تجاه ما يستمع إليه من أحداث.	مشهد تمثيلي
٣.	الطقس في كازاخستان	– التمييز بين: ما له علاقة بالموضوع، وما ليس له علاقة. –استنتاج النتائج من خلال ما سمعه من مقدمات. – تذكر الأحداث التي وردت في المادة المسموعة.(مراجعة)	نشرة جوية

م	الموضوعات	المهارات المراد تنميتها	المواقف التواصلية
٤.	صراع الحضارات	– استنتاج التناقض الموجود في الحديث المُسْتَمَع إليه.(مراجعة) – بيان أسباب قبول أو رفض الأفكار التي يُستمع إليها. – تمييز مواطن القوة ، والضعف في الحديث المسموع.	مناظرة
٥.	شعر لأحمد محرم	–التميز بين الأصوات: (ت–ط /ة–ت /خ–ك /أ–هـ–ح). – التمييز بين نغمات: الاستفهام، والتعجب، والتقرير، والوعيد.	نص شعري
٦.	يوم مطير	– تبني وجهة نظر معينة تجاه ما يستمع إليه من أحداث.(مراجعة) – التميز بين الأصوات: (س–ص–ز–ث / ش–ج / ط–ت–د).	تقرير إخباري
	الوحدة الثانية:		
٧.	في المطار	– التمييز بين: الحقائق، والآراء في الحديث المسموع. – توقع نهاية منطقية لما استمع إليه. – التمييز بين: ما له علاقة بالموضوع، وما ليس له علاقة.(مراجعة)	إعلان
٨.	الافتراس الأقوى	– التمييز بين الأفكار: الرئيسة، والثانوية في المادة المسموعة. – إبداء الرأي في الأحداث التي استمع إليها.	برنامج تلفازي عن الحيوانات

المواقف التواصلية	المهارات المراد تنميتها	الموضوعات	م
	– توقع نهاية منطقية لما استمع إليه.		
خطبة	– بيان أسباب قبول أو رفض الأفكار التي يُستمع إليها.(مراجعة) – التميز بين الأصوات: (ث–ذ–ظ /أ–هـ–ح).(مراجعة) – التمييز بين الأفكار: الرئيسة، والثانوية.(مراجعة)	اغتنم خمسا قبل خمس	٩.
فيلم وثائقي	– تحديد صفات ما يدور حوله النص المسموع. – التمييز بين:الحقائق، والآراء في المحادثة العادية.(مراجعة) –التمييز بين: الاستفهام، والتعجب، والتقرير، والوعيد. (مراجعة)	الطفولة والحياة البرية	١٠.
مقال في جريدة	– تمييز مواطن القوة ، والضعف في الحديث المسموع. (مراجعة) – تحديد صفات ما يدور حوله النص المسموع. (مراجعة) – تذكر الأحداث التي وردت في المادة المسموعة. (مراجعة)	شعراء الصعاليك	١١.
قصة	– تفسير الأحداث في النص المسموع في ضوء أسبابها. (مراجعة) – بيان أوجه: التشابه، والاختلاف فيما استمع إليه. (مراجعة) – استنتاج النتائج من خلال ما سمعه من	موسى وفرعون	١٢.

م	الموضوعات	المهارات المراد تنميتها	المواقف التواصلية
		مقدمات.(مراجعة) – إبـداء الـرأي فـي الأحـداث التـي اسـتمع إليهـا. (مراجعة)	

(هـ) تدريس الإستراتيجية المقترحة:

قـام الباحـث بنفسـه بتـدريس الإسـتراتيجية الـسمعية التواصلية لتنميـة مهـارات الفهم السـمعي لدى عينة البحث؛ وذلك لضمان جـودة السير في عملية التدريس، وحتى يتحقق من أهداف البحث المرجـوة، وخاصة أن الباحـث هـو الأكثر فهما لـ:الإسـتراتيجية المقترحـة، وطبيعـة الدارسـين، كمـا أنـه سـيكون أكثـر حرصـا علـى الدقـة فـي تنفيـذ الإسـتراتيجية والعمل على نجاحها من أي معلم آخر يقوم بتدريس هذه الإسـتراتيجية المقترحـة.

وقـد اسـتمرت التجربـة (فـصلا دراسـيا) بواقـع سـاعتين أسـبوعيا؛ حيـث بـدأت يـوم الثلاثـاء ٢٨/ ٩/ ٢٠١٠م، وانتهـت يـوم الـسبت ١٥/ ١/ ٢٠١١م، وكـان ذلـك خـلال الفـصل الدراسـي الأول.

(و) التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختبار مهارات الفهم السـمعي بعديا على الدارسـين، وذلـك بعـد الانتهـاء مـن تـدريس الإسـتراتيجية المقترحـة، ثمَّ تمت المعالجـة الإحـصائية للبيانـات باسـتخدام برنـامج SPSS الإحـصائي باسـتخدام اختبـار "ت t test" لـدرجات الكـسب للمجمـوعتين: التجريبية، والضابطة، وذلك للمقارنة بين درجات الدارسين– عينة البحث–: قبليا، وبعديا.

(ز) تحليل النتائج وتفسيرها:

يستهدف هذا الجزء تحليـل نتائج الدراسـة وتفسـيرها؛ وذلـك بهـدف: الإجابـة عـن أسئلة البحث الحالي، والتحقق من فروضه، فبعـد الانتهـاء مـن تجربـة البحـث قـام الباحـث بجدولـة البيانـات، ثـم حـساب درجـات الكـسب للمجمـوعتين: التجريبيـة، والـضابطة فـي مهارات الفهم السـمعي ككل، ثم في مهارات كل محور على حدة، وقد تمثلت المحـاور في: (الفهم الحرفي– الفهم التفسـيري– الفهم الاسـتنتاجي– الفهم التقويمي)، ثـم قـام

الباحث بمعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار "ت t -test" لمجموعتين غير مرتبطتين، وذلك من خلال البرنامج الإحصائي SPSS ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الأول، وهو: ما مهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟ قام الباحث بما يلي:

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة: العربية، والأجنبية، ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية؛ بهدف بناء استبانة مهارات الفهم السمعي.
- مراجعة نظرية للفهم السمعي، ومهاراته، ومستوياته، والمدخل التواصلي، وأسسه.
- مراجعة أهداف تعليم الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- التوصل إلى استبانة بمهارات الفهم السمعي– في صورتها المبدئية–، والتي بلغت (٢٣) مهارة.
- عرض الاستبانة على المحكمين، بهدف إقرار المناسب منها.
- تعديل الاستبانة في ضوء آراء المحكمين، ومن ثَمَّ التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، والتي بلغت (١٦) مهارة تندرج تحت أربعة محاور رئيسة، والجدول التالي يوضح هذه المهارات كما يلي:

جدول رقم (٧): مهارات الفهم السمعي

م	أولا– الفهم الحرفي:
١	تمييز الأصوات العربية المتشابهة في الحديث السريع.
٢	تذكر الأحداث التي وردت في المادة المسموعة.
٣	تحديد صفات ما يدور حوله النص المسموع.
٤	التمييز بين نغمة: الاستفهام، والتعجب، والتقرير، والوعيد.
	ثانيا– الفهم التفسيري:
٥	تفسير الأحداث في النص المسموع في ضوء أسبابها.
٦	بيان أسباب رفض أو قبول بعض الأفكار التي يُستمع إليها.
٧	التمييز بين: ما له علاقة بالموضوع المستمع إليه، وما ليس له علاقة به.
٨	التمييز بين الأفكار: الرئيسة، والثانوية في المادة المسموعة.
٩	التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العادية.
	ثالثا– الفهم الاستنتاجي:
١٠	بيان أوجه: التشابه، والاختلاف في المعلومات التي استمع إليها.
١١	استنتاج النتائج من خلال ما سمعه من مقدمات.
١٢	القدرة على توقع نهاية منطقية لما استمع إليه.
١٣	استنتاج التناقض الموجود في الحديث المُسْتَمَع إليه.
	رابعا– الفهم التقويمي:
١٤	تبني وجهة نظر معينة تجاه ما يستمع إليه من أحداث.
١٥	إبداء الرأي في الأحداث التي استمع إليها.
١٦	القدرة على تمييز مواطن القوة ، والضعف في الحديث.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثاني، وهو: ما أسس الإستراتيجية المقترحة التي تعد في ضوء المدخل التواصلي ويمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

قام الباحث بمراجعة الأسس التي يقوم عليها المدخل التواصلي في تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، واللغة العربية بصفة خاصة، كما قام الباحث بمراجعة الأسس التي يمكن في ضوئها تنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة الثانية، ثم قام بالتوليف بينهما- في ضوء خبرته الشخصية- بما يتوافق مع أهداف البحث الحالي وإجراءاته، ومن ثَمَّ أمكن التوصل إلى أسس الإستراتيجية المقترحة التي تُعد في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد تناول الباحث تلك الأسس بالتفصيل في الجزء الخاص بأسس الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.[1]

وبالتالي يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة الحالية.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثالث، وهو: ما خطوات وإجراءات الإستراتيجية المقترحة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

قام الباحث بإعداد الإستراتيجية المقترحة في ضوء المدخل التواصلي؛ وذلك بهدف استخدامها مع الدارسين لتنمية مهارات الفهم السمعي لديهم، وقد سارت عملية إعداد الإستراتيجية المقترحة وفق الخطوات والإجراءات التالية:

- تحديد أهداف الإستراتيجية المقترحة: (عامة- خاصة).
- تحديد الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة.
- تحديد خطوات الإستراتيجية المقترحة وإجراءاتها، والتي تتمثل فيما يلي:

١- التهيئة والتمهيد.

٢- أنشطة تواصلية حول المادة المسموعة.

٣- إجراءات تنمية مهارات الفهم السمعي.

٤- التقويم والتطوير.

٥- ختام تواصلي سمعي.

- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.

---

(١) انظر: الجزء الخاص بأسس الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

• تحديد أنشطة المعلم والمتعلم.

• تحديد أساليب التقويم.

وقد تناول الباحث هذه الخطوات والمكونات التي شكَّلت الإستراتيجية المقترحة بالشرح والتفصيل في الجزء الخاص بالإستراتيجية المقترحة،[1] وبهذا يكون الباحث قد أجاب على التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة الحالية.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الرابع، وهو: ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي ككل لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

قام الباحث بحساب نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم السمعي ككل لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٨): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم السمعي ككل لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٥	٨,٢٤٠	١,٢٣٤	*١٥,٢٠٦	٠,٠٥
ضابطة	٢٥	٢,١٦٠	١,٥٧٢		

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات الفهم السمعي ككل لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٥,٢٠٦)وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، أي أن نسبة الثقة بلغت في تلك النتيجة (٠,٩٥)؛ الأمر الذي يؤكد فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي ككل لدى عينة الدراسة؛ مما يعني تحقيق أهداف الدراسة في هذا الجانب من البحث.

(١) انظر: الجزء الخاص بخطوات الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الإستراتيجية المقترحة قدمت للدارسين تدريبات وأنشطة تواصلية يمارسون فهم المسموع من خلالها، ويتدربون على مهاراته، كما أنها كانت تقدم لهم تغذية راجعة للمهارات التي لا يتقنونها؛ حتى تصل بهم من خلال التدريب والممارسة إلى مستوى الإتقان، كما أن الدارسين قد تعرضوا من خلال هذه الإستراتيجية المقترحة إلى معظم المواقف التواصلية التي يمكن أن يتدربوا على مهارات فهم المسموع من خلالها، وبالتالي فإن الدارسين عند اختبارهم في مهارات فهم المسموع تواصليا؛ يشعرون بأن الموقف الاختباري الذي يتعرضون له يكون متشابها مع المواقف التي تعرضوا إليها قبل ذلك؛ فلا يشعر الدارسون بصعوبة بارزة في الإجابة عن اختبار فهم المسموع، بينما لم يبرز ارتفاع مستوى الدارسين في المجموعة الضابطة؛ لأنها تدرس بالطريقة التقليدية، ولم يتعرضوا لمثل تلك التدريبات والأنشطة التي تعرضت لها المجموعة التجريبية؛ مما كان سببا في ظهور فروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي في الاختبار ككل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، مثل: دراسة "يحي عريشي" (يحي عريشي،١٤١١هـ،٢٥٢–٢٥٣) ، ودراسة "يونجيمي جيانج" (Yongmei Jiang ،٢٠٠٩،٩٣)، ودراسة " الهزاع" (هدى الهزاع ،١٤٢٢هـ،١٩٣–١٩٤)، ودراسة "محمد لطفي" (محمد لطفي جاد، ٢٠٠٥م،٨٤)، ودراسة "أحمد عثمان" (أحمد عثمان، ٢٠٠٩م، ١٣٦)؛ حيث اتفقت هذه الدراسات على أن استخدام البرامج والإستراتيجيات الإثرائية أو العلاجية تسهم بدور فعال في تنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين.ومن خلال ما سبق يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة الحالية.

وبذلك يتم قبول الفرض الأول للدراسة الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم السمعي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الخامس، وهو: ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الحرفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

قام الباحث بحساب نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم الحرفي لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٩): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم الحرفي لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٥	٢،٨٤٠	٠،٦٢٤	*١٠،٧٣٥	٠،٠٥
ضابطة	٢٥	٠،٨٨٠	٠،٦٦٥		

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات الفهم الحرفي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٠،٧٣٥)، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، أي أن نسبة الثقة بلغت في تلك النتيجة (٠،٩٥)؛ الأمر الذي يؤكد فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الحرفي لدى عينة الدراسة؛ مما يعني تحقيق أهداف الدراسة في هذا الجانب من البحث.

ويفسر الباحث تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في مهارات الفهم الحرفي بأن الإستراتيجية المقترحة قدمت لدارسي المجموعة التجريبية أنشطة وتدريبات تواصلية تُعنى بتنمية مهارات الفهم الحرفي؛ حيث قُدمت لهم تدريبات تساعدهم على: التمييز بين الأصوات المختلفة، والتمييز بين التنغيمات المختلفة، كالتعجب، والاستفهام، والتقرير...إلخ، كما أن الدارسين مارسوا بعض الأنشطة التواصلية التي تنمي لديهم القدرة على تذكر الأحداث والصفات في المادة المسموعة، كالاستماع لنشرات إخبارية، ومشاهدة بعض الأفلام التعليمية، والاستماع إلى بعض القصص والخطب؛ وهذا بدوره يسهم في تنمية مهارات الفهم الحرفي لدى الدارسين، خاصة وأن هذه التدريبات والأنشطة تقدم في ضوء احتياجات الدارسين في مواقف الاتصال اللغوي.

وتتفق تلك النتيجة مع: دراسة "هداية " (هداية إبراهيم ،٢٠٠٩م ،٦٢) والتي دعت إلى ضرورة مراعاة حاجات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة عند تنفيذ البرامج اللغوية المختلفة، سواء أكان ذلك: في تصميم المواد التعليمية، أم في الإستراتيجيات والطرائق التي تستخدم في التدريس، ودراسة "ناصف ، وسليمان" (ناصف عبد العزيز، ومصطفى سليمان، ١٩٩٥م) التي دعت إلى ضرورة تعريض الدارسين إلى مجموعة من المواقف والتدريبات التي تهتم بتنمية قدرتهم على تمييز ما يستمعون إليه من: أصوات، ومفردات وتراكيب، وقصص، وأخبار، ونصوص؛ مما يأخذ بيد الدارسين نحو فهم اللغة المسموعة والاستجابة لها. ومن خلال ما سبق يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الخامس من تساؤلات الدراسة الحالية.

وبذلك يتم قبول الفرض الثاني للدراسة الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم الحرفي لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل السادس، وهو: ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التفسيري لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

قام الباحث بحساب نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم التفسيري لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٠): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم التفسيري لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٥	٢,٥٢٠	٠,٥٠٩	١٢,٤٦٣*	٠,٠٥
ضابطة	٢٥	٠,٦٠٠	٠,٥٧٧		

وإذا نظرنا إلى الجدول السابق يتضح أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات الفهم التفسيري لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٢،٤٦٣)، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)؛ الأمر الذي يؤكد فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التفسيري لدى عينة الدراسة.

ويفسر الباحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الفهم التفسيري بأن الدارسين قد استمعوا إلى بعض النصوص التواصلية التي أُتبعت بتدريبات وأنشطة تنمي المهارات التفسيرية لدى الدارسين، مثل: تفسير الأحداث والظواهر، والتمييز بين الأفكار، وبيان الأسباب والعلاقات، كما أن الباحث قد اهتم بالتكرار وإعادة الممارسة لمثل هذه التدريبات والأنشطة لدى الدارسين؛ وصولا إلى إتقان الدارسين لها. فقد كان الباحث لا ينتقل لمهارة حتى يتقن المهارة التي قبلها؛ مما كان سببا في ارتفاع مستوى دارسي المجموعة التجريبية في هذه المهارات مقارنة بدارسي المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التقليدية، والتي افتقدت مثل هذه التدريبات والأنشطة.

وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة: دراسة "بونجمة" (محمد بونجمة، ٢٠٠٩م، ٩٠) التي دعت إلى ضرورة عدم الانتقال من مستوى لغوي إلى مستوى لغوي آخر دون: التأسيس المتين للمستوى السابق، والتأكد من مدى إتقان الدارسين للمهارة السابقة التي تعد بمثابة الأرضية للمستوى اللاحق، ودراسة "الناقة، وشيخ العيد" (صلاح الناقة، وإبراهيم شيخ العيد، ٢٠٠٩م) والتي دعت إلى ضرورة تصميم برامج تدريبية واختيار أنشطة وتدريبات ونصوص مسموعة تهدف إلى تنمية مهارات اللغة بصفة عامة، ومهارات الاستماع بصفة خاصة، ودراسة "محمد السيد" (محمد السيد ،٢٠٠٧م، ٧٠) التي أكدت أن التدريب، وممارسة الأنشطة، وتكرار المران في البرامج التعليمية يؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء للدارسين في مهارات الاستماع المختلفة. ومن خلال ما سبق يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل السادس من تساؤلات الدراسة الحالية.

وبذلك يتم قبول الفرض الثالث للدراسة الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم التفسيري لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل السابع، وهو: ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

قام الباحث بحساب نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم الاستنتاجي لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١١): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم الاستنتاجي لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٥	١,٦٤٠	٠,٤٨٩	٨,٥١٤*	٠,٠٥
ضابطة	٢٥	٠,٤٤٠	٠,٥٠٦		

ويتضح من الجدول السابق أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات الفهم الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٨,٥١٤)، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ الأمر الذي يؤكد فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التفسيري لدى عينة الدراسة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المدخل التواصلي الذي تبنته الدراسة الحالية في: إعداد المحتوى التعليمي، وبناء الإستراتيجية المقترحة اعتمد على نصوص ومواقف تواصلية تعمل على تحقيق الانغماس اللغوي للدارسين؛ بهدف التدريب على مهارات فهم المسموع، ومن هذه المهارات مهارات الفهم الاستنتاجي؛ حيث أُتبعت هذه النصوص بأسئلة وتدريبات تدعو الدارسين إلى: استنتاج النتائج من خلال المقدمات، وبيان أوجه التشابه والاختلاف والتناقض في المعلومات التي تقدم لهم، والتنبؤ بنهايات

منطقية أخرى غير التي استمعوا إليها في المادة المقدمة لهم؛ وهذا بدوره يوفر للدارسين فرص ممارسة الفهم الاستنتاجي من خلال الانغماس اللغوي في مواقف تواصلية حقيقية.

ويتفق ذلك مع: ما أكدته دراسة "هداية" (هداية إبراهيم، ٢٠٠٩م، ٦٢) التي دعت إلى ضرورة الاهتمام بالمدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والاستفادة من هذا المدخل في: بناء البرامج التعليمية، والإستراتيجيات التدريسية المستخدمة، كما دعت إلى ضرورة تدريب الدارسين على المهارات اللغوية من خلال مواقف حقيقية تواصلية، أو مواقف تصمم بصورة أقرب ما تكون إلى المواقف الحقيقية التي يتعرض لها الدارسون، ودراسة "البوشيخي" (عز الدين البوشيخي، ٢٠٠٩م، ٢٢٠) التي دعت إلى اعتماد المقاربة التواصلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتبني منهج الانغماس اللغوي، والتدريس بطريقة تراعي حاجات الدارسين ومطالبهم. ومن خلال ما سبق يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل السابع من تساؤلات الدراسة الحالية.

وبذلك يتم قبول الفرض الرابع للدراسة الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثامن، وهو: ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التقويمي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

قام الباحث بحساب نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم التقويمي لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٢): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهاراتالفهم التقويمي لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٥	١,٢٠٠	٠,٧٦٣	٤,٩١٣*	٠,٠٥
ضابطة	٢٥	٠,٢٨٠	٠,٥٤١		

ويلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات الفهم التقويمي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة(٤,٩١٣)، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يؤكد فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التقويمي لدى عينة الدراسة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الدروس التي قُدمت للدارسين من خلال الإستراتيجية السمعية التواصلية وفرت لهم فرص النقد والتقويم لما يستمعون إليه من خلال: إبداء آرائهم فيما يستمعون إليه، واتخاذ مواقف ووجهات نظر معينة، وتمييز مواطن الضعف والقوة فيما يستمعون إليه، كما أن استخدام الباحث للتقنية الحديثة في البحث الحالي، مثل: الحاسوب، والشبكة العنكبوتية، والسبورة الذكية، والبروجكتور، كان سببا في تيسير عرض نصوص ومواقف مختلفة بطريقة جذابة وشائقة؛ تَمَكَّنَ الدارسون من خلالها ممارسة مهارات النقد والتقويم لما استمعوا إليه.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "لطفي" (محمد لطفي جاد ،٢٠٠٥م،٨٤) ، ودراسة "زين العابدين" (محمد زين العابدين،٢٠٠٣) ، ودراسة "عويس" (محمد أحمد عويس، ١٩٩٩م) والتي أثبتت فعالية البرامج والإستراتيجيات المقترحة التي توفر للدارسين فرص: إبداء الآراء، والتساؤل، والنقد، والتقويم لما يسمعونه في تنمية مهارات الاستماع النقدي التقويمي. ومن خلال ما سبق يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الثامن من تساؤلات الدراسة الحالية.

وبذلك يتم قبول الفرض الخامس للدراسة الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم التقويمي لصالح المجموعة التجريبية.

رابعا– التوصيات:

في ضوء ما تقدم يوصي الباحث بما يلي:

١– إتاحة الفرصة للدارسين لممارسة فهم المسموع من خلال مواقف تواصلية يتعرض لها الدارسون، بحيث يكون لها معنى في حياتهم.

٢– استخدام التقنية الحديثة في تدريس فهم المسموع، حيث يسهم استخدامها في الانتقال بالتعلم من المستوى المجرد إلى المستوى المحسوس.

٣– تنوع النصوص الاستماعية التي تقدم للدارسين، وانتقائها بدقة بما يتناسب مع مستوياتهم المختلفة.

٤– ضرورة تقليص الأساليب التقليدية في تدريس فهم المسموع، وتبني الإستراتيجيات التي تشجع على: النشاط، والإيجابية، والممارسة الفعلية.

٥– عدم تدريس الاستماع بمعزل عن المهارات اللغوية الأخرى.

٦– الاهتمام بالأنشطة: الصفية، وغير الصفية؛ لأنها تعد بمثابة الأرض الخصبة للتطبيق العملي لما تعلمه الدارسون.

٧– مراعاة مبدأ التدرج في تقديم مهارات الفهم السمعي بما يتناسب مع مستوى الدارسين.

٨– العناية بالتدريبات العلاجية التي تساعد الدارسين على تخطي الصعوبات التي تواجههم في اكتساب مهارات الفهم السمعي.

٩– العناية بالتدريبات الإثرائية التي تساعد الدارسين على تنمية وتعميق مهارات الفهم السمعي التي اكتسبوها.

١٠– الاستفادة من الإستراتيجية السمعية التواصلية في تدريس فهم المسموع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

١١- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتدريبهم على الإستراتيجيات الحديثة في تدريس مهارات الفهم السمعي في المستويات المختلفة.

خامسا- المقترحات:

في ضوء ما تقدم يقترح الباحث القيام بالبحوث والدراسات التالية:

١- إجراء دراسة تقويمية لأداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات الفهم السمعي.

٢- إعداد برنامج تدريبي لإكساب معلمي اللغة العربية مهارات تدريس النص السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٣- تحديد مهارات الاستماع المناسبة لكل مستوى دراسي، وقياسها.

٤- إجراء دراسة تقويمية لأداء دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الفهم السمعي.

٥- دراسة أثر تنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين في نمو المهارات اللغوية الأخرى: التحدث، والقراءة، والكتابة.

٦- دراسة أثر تنمية مهارات الفهم السمعي في زيادة الدخل اللغوي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها.

٧- دراسة فعالية تدريب المعلمين على تنمية مهارات الفهم السمعي، في تنميتها لدى دارسيهم.

٨- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في المستويات الأخرى للدارسين.

٩- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تنمية مهارات الفهم السمعي في المستويين: التذوقي، والإبداعي.

* * *

المراجع

أولا– المراجع العربية:

١– إبـراهيم عطـا: طـرق تـدريس اللغـة العربيـة والتربيـة الدينيـة،،ط٢، مكتبـة النهـضة المـصرية، القاهرة،١٩٩٠م.

٢– أحمـد اللقـاني، وعلـي الجمـل: المـصطلحات التربويـة المعرفـة فـي المنـاهج وطـرق التـدريس، ط٣، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٦م.

٣– أحمـد عثمـان: فاعليـة إسـتراتيجية الـسرد القصصي في تنميـة مهـارات الفهـم الـسمعي لـدى تلاميـذ المرحلة الابتدائية بمحافظة حلب، رسالة ماجستير"غير منشورة"، ٢٠٠٩م.

٤– حـسن شـحاته، زينـب النجـار: معجـم المـصطلحات التربويـة والنفـسية، الـدار المـصرية اللبنانيـة، القاهرة،٢٠٠٣م.

٥– حسين الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، دار القلم، ١٩٨٢م.

٦– دايان لارسـن فريمـان: أسـاليب ومبادئ في تـدريس اللغـة، ترجمـة عائشـة موسـى الـسعيد، جامعـة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٧م.

٧– رجاء أبـو عـلام : مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط ٤، دار النشر للجامعات، القـاهرة، ٢٠٠٤م.

٨– رشـدي طعيمـة: المهـارات اللغويـة: مـستوياتها تدريـسها صعوباتها، دار الفكـر العربـي، القـاهرة، ٢٠٠٤م.

٩– رشدي طعيمـة، ومحمـد منـاع: تـدريس اللغـة العربيـة في التعليم العـام نظريـات تجـارب، دار الفكـر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.

١٠– سامر عمار، وآخرَين: اللغة العربية وطرائق تدريسها، منشورات جامعة دمشق، ٢٠٠٧م.

١١– صلاح الدين علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.

١٢– صلاح الناقة، وإبراهيم شيخ العيد:مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع، مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس، العدد ٨٩، ٢٠٠٩ م.

١٣– عبد الرحمن الفوزان: إضاءات لمعلمي اللغـة العربيـة لغير النـاطقين بهـا، مؤسـسة العربيـة للجميـع، الرياض،٢٠١١م.

١٤- عبد الرحمن الهاشمي، فائزة الغزاوي: تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج، عمّان، ٢٠٠٥م.

١٥- عبدالخالق آل مشهور: فعالية برنامج مقترح في اللغة العربية في تنمية بعض مهارات التمييز السمعي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في منطقة عسير، رسالة ماجستير"غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الملك خالد، ٢٠١٠م.

١٦- عز الدين البوشيخي: المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩م.

١٧-عزه سالم: أثر استخدام الطرائف اللغوية على تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، رسالة ماجستير "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة المنيا، ٢٠٠٥م.

١٨- عفراء إبراهيم: مهارات الاستماع في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وطرق وأساليب تدريسها والتدريب عليها، رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٠م.

١٩- علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٢٠- ....: تنمية فنون اللغة العربية ومهاراتها الأساسية في المرحلة الابتدائية، مؤتمر رعاية اللغة العربية في الحياة العلمية والعملية، جامعة الدول العربية، ١٩٩٥م.

٢١- ....: مهارات الاستماع وأثرها في التعبير التحريري لتلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة، مجلة دراسات تربوية، المجلد ٥، العدد ٤، ١٩٩٠م.

٢٢- فايزة السيد: تقويم اختبارات اللغة العربية لشهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة في ضوء مدخل الاتصال اللغوي، المؤتمر العلمي الثالث "التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين"، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٩٨م.

٢٣- فتحي يونس: إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، ٢٠٠١م.

٢٤- محمد عويس: بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى فاعليته في تحقيق أهدافه، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٩م.

٢٥- محمد السيد: برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد٦٣، ٢٠٠٧م.

٢٦- محمد بونجمة: تقييم الكفاءة اللغوية الشفوية للناطقين باللغات الأخرى من خلال منهج ACTFL نماذج تطبيقية، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩م.

٢٧- محمد زين العابدين: فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في ضوء المدخل التواصلي، رسالة دكتوراة "غير منشورة"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣م.

٢٨- محمد الشنطي: المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، ط٥، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، ٢٠٠٣م.

٢٩- محمد الشعيبي: تحديد مهارات الاستماع وآدابه لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ودراسة علاقتها ببعض عوامل التعليم، رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٨٩م.

٣٠- محمد لطفي: فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد لطلبة كليات التربية بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية، العدد٣، ٢٠٠٥م.

٣١- محمود رشدي خاطر وآخرين: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط٤، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٨٩م.

٣٢- مصطفى رسلان، محمد موسى: مهارات الاتصال باللغة العربية، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، ٢٠٠٧م.

٣٣- منيرة الصعيدي: مداخل أساسية في تدريس اللغة الفرنسية، حولية كلية البنات، القسم التربوي، العدد١، ١٩٩٤م.

٣٤- المهدي علي البدري: مهارات الاستماع لدى طلاب دور المعلمين والمعلمات "دراسة تقويمية"، رسالة دكتوراة "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٠م.

٣٥- ناصف عبد العزيز، مصطفى سليمان: تدريبات فهم المسموع لغير الناطقين بالعربية، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط٢، ١٩٩٥م.

٣٦- هداية هداية إبراهيم: برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨م.

٣٧- ....: تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩م.

٣٨- هدى الهزاع: الصعوبات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تدريس فهم المسموع لطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٢هـ.

٣٩- يحيى جبر: قراءة الاستماع، مجلة التربية، العدد١٠٢، قطر، ١٩٩٢م.

٤٠- يحيى عريشي: مهارة الاستماع وطرق قياسها وتنميتها لدى دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها بالمستوى الأول والثاني، رسالة ماجستير "غير منشورة"، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود، ١٤١١هـ.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

٤١- Galloway، Ann: Communicative language teaching: An introduction and sample activities، Center for Applied Linguistics، ١٩٩٣، ERIC Digest (June)، http://www.cal.org/resources/digest/gallow٠١.html.

٤٢- Pattison، P.: Developing Communication Skills، New York، Cambridge University Press، ١٩٩٢.

٤٣- Johnson، K. & Marrow، K.: Communication in the Classroom، London، oxford univesrsity press، ١٩٨١.

٤٤- Underbakke، Melva: Hearing the Difference: Improving Japanese Student's Pronunciation of L٢ Through Listening، Language Quarterly، V.٣١.No.١،١٩٩٣.

٤٥- Danaher، Mike: Teaching Listening Skills to TFL Students in Australia، Language Learning Journal. No.١٣،١٩٩٦.

٤٦- El Saeed El Attar: The Effectiveness of Using Reciprocal Teaching Strategies in Developing Faculty of Education EFL Students' Listening Comprehension Skills، M.A.، Faculty of Education، Zagazig University، ٢٠٠٨.

٤٧- http://ar.wikipedia.org/wiki، ٣١/١٠/٢٠١٠.

٤٨- Richards، J، et al: Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics، Essex: Longman، ١٩٩٢.

٤٩- The Encyclopedia Britannica. Vol. ٣، Micropedia، ١٥th ed،١٩٨٦.

٥٠- Savignon، S. : Communicative Competence، Theory and Classroom Practice، Reading، Adison - Wesley Publishing Company، ١٩٨٣.

٥١- http://www.al-maqha.com/showthread.php?t=٤١٨، ٢/٥/٢٠١٠.

٥٢- Mcsporran، Eileen: Towards Better Listening and Learning in the Classroom، Education Review، Vol.٤٩، No.١، ١٩٩٧.

٥٣- http://www.bab.com/articles/full_article.cfm، ٢٤–١–٢٠١١.

٥٤- Yongmei Jiang: Predicting Strategy and Listening Comprehension، Asian Social Science Journal، Vol.٥، No.١، ٢٠٠٩.

٥٥- Mendelson، D.، Joan Rubin: Guide for the Teaching Second Language Listening، (TESL-EJ) The Electronic Journal for English as a Second Language، Vol. ٢، No.٤، June ١٩٩٧.

٥٦- Yongmei Jiang: Predicting Strategy and Listening Comprehension، Asian Social Science Journal، Vol.٥، No.١،٢٠٠٩.

* * *